UNIVERSADAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL

ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL

LA FAMILIA, LOS AMIGOS Y LAS CONDUCTAS DE RIESGO EN LOS ADOLESCENTES.

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN TRABAJO SOCIAL

PRESENTA:
IRIS HAIDE GARCÍA AGUILAR

TUTORA PRINCIPAL:
DRA. LUZ MARÍA FLORES HERRERA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

DRA. AURORA ZAVALA CAUDILLO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL, UNAM
DR. ROBERTO GARCÍA SALGADO
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL, UNAM
DR. JESÚS SILVA BAUTISTA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM
MTRA. OTILA AURORA RAMÍREZ ARELLANO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

Ciudad Universitaria, CD. MX., septiembre de 2024.

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

PROTESTA UNIVERSITARIA DE INTEGRIDAD Y HONESTIDAD ACADÉMICA Y PROFESIONAL
(Graduación con trabajo escrito)

De conformidad con lo dispuesto en los artículos 87, fracción V, del Estatuto General, 68, primer párrafo, del Reglamento General de Estudios Universitarios y 26, fracción I, y 35 del Reglamento General de Exámenes, me comprometo en todo tiempo a honrar a la Institución y a cumplir con los principios establecidos en el Código de Ética de la Universidad Nacional Autónoma de México, especialmente con los de integridad y honestidad académica.

De acuerdo con lo anterior, manifiesto que el trabajo escrito titulado:

La familia, los amigos y las conductas de riesgo en los adolescentes

que presenté para obtener el grado de -----Maestria----- es original, de mi autoría y lo realicé con el rigor metodológico exigido por mi programa de posgrado, citando las fuentes de ideas, textos, imágenes, gráficos u otro tipo de obras empleadas para su desarrollo.

En consecuencia, acepto que la falta de cumplimiento de las disposiciones reglamentarias y normativas de la Universidad, en particular las ya referidas en el Código de Ética, llevará a la nulidad de los actos de carácter académico administrativo del proceso de graduación.

Atentamente

412026395
Iris Haide García Aguilar.
(Nombre, firma y Número de cuenta de la persona alumna)

Agradecimientos y dedicatorias.

Tal sostengo en esta tesis, considero que, como personas, las ideas, pensamientos, creencias y actitudes que nos impulsan a actuar y tomar ciertas decisiones, si bien son parte de nuestra subjetividad e individualidad. A la vez, poseen un referente de aquellas personas con quienes interactuamos, dadas las experiencias que compartimos, actividades en común, por nuestros puntos de encuentro con las, los o les otros y ante los significados que atribuimos a dichas relaciones.

Por ello, en este espacio quiero nombrar a todas las personas y figuras que incidieron en mí para poder iniciar, desarrollar y culminar este proyecto, ya que, en mi punto de vista, no he llegado sola hasta aquí, sino gracias a sus experiencias, enseñanzas, apoyo, guía y acompañamiento.

En primer lugar, quiero dedicar esta tesis a mis alumnas y alumnos del *Bachillerato Tecnológico de Texcoco*, pues mi encuentro con ustedes en las aulas me inspiró a buscar la maestría y la investigación como un camino profesional. Gracias por sus enseñanzas.

En segundo lugar, y no por ello menos importante, quiero agradecer y dedicar este trabajo a *las y los adolescentes que colaboraron con sus testimonios en la investigación*. Su voz, sus relatos y conocimientos, son los que dan sentido y propósito, no solo a la tarea de investigar, sino también a la búsqueda de intervenir desde sus perspectivas.

A la par, agradezco a la coordinadora del *Bachillerato Tecnológico de Texcoco, Edith,* por el apoyo y facilidades brindadas para desarrollar parte de esta investigación a través de sus espacios.

Agradezco a la *Universidad Nacional Autónoma de México*, al *Programa de Maestría en Trabajo Social*, y la *Escuela Nacional de Trabajo Social*, por darme la oportunidad de formarme y ser nuevamente parte de su alumnado, para ampliar mis conocimientos, así como mejorar mi ejercicio profesional. Asimismo, en particular, quiero reconocer y agradecer al *Programa de Becas para Estudios de Posgrado en la UNAM*, ya que su apoyo fue esencial para el desarrollo de esta investigación y la maestría.

Especialmente, agradezco a mi tutora, la *Dra. Luz María Flores Herrera*, por guiarme, apoyarme y acompañarme en este proceso de investigación. Gracias infinitas por su confianza, paciencia y cariño.

Del mismo modo, quiero agradecer a las y los miembros del jurado revisor de la tesis, la *Dra. Aurora Zavala Caudillo*, el *Dr. Roberto García Salgado*, el *Dr. Jesús Silva Bautista* y la *Mtra. Otila Aurora Ramírez Arellano*, pues sus comentarios contribuyeron significativamente a mejorar y afinar este proyecto. Gracias por el tiempo e interés que dedicaron a la revisión de la investigación.

Gracias a mis profesoras y profesores de la maestría, por sus conocimientos y experiencias transmitidos, y el esfuerzo que realizaron para cumplir con su labor durante la pandemia. Muy especialmente a la *Dra. Juana E. Suárez Conejero* y la *Dra. Berenice Pérez Ramírez*, dado que sus enseñanzas influyeron también en el proceso de esta investigación.

También, agradezco a mi *papá* y mi *mamá*, para mí los tres llegamos juntos a la universidad y a la maestría. *Papi*, gracias por tus consejos, cuidados, apoyo y amor infinito. *Mami*, gracias por ser mi fan número uno y lugar seguro en mis momentos de crisis cuando sentía que no podía más.

Agradezco a mi novio y ahora esposo *Luis Fernando*, tu apoyo, tus palabras de aliento y tu confianza en mí, me inspiraron a valorar y reconocer la importancia de la investigación en el Trabajo Social. Gracias por afrontar conmigo las bondades y adversidades en este proceso. Ahora es tu turno.

Gracias a mi amiga y hermana *Angie*, por ser otra vez mi compañera en esta aventura de la maestría, me siento muy honrada de ser tu colega y de haber compartido contigo, aunque en la distancia, esta etapa.

Gracias a *mi familia, tías, suegros y cuñados*, por sus consejos y apoyo. A *Salchi* y *Luna,* por ser mis acompañantes de escritorio.

Finalmente, también quiero dedicar este trabajo a *Vale* y *Samara*, gracias por acompañarme en el viaje.

Contenido

Introducción 1
Justificación 6
Capítulo 1. Conductas de riesgo en las y los adolescentes 11
1.1 Acercamiento conceptual sobre las conductas de riesgo en las y los adolescentes 12
1.2 Tipos de conductas de riesgo 17
1.2.1 Estado del conocimiento de las conductas de riesgo en adolescentes 18
1.2.2 Bajo Rendimiento académico 24
1.2.3 Ciberbullying 29
1.2.3 Hábitos alimentarios 36
1.3 La familia y amigos como factores que influyen en las conductas de riesgo 43
Capítulo 2. La Adolescencia, la familia y los amigos 52
2.1 Caminos para comprender la adolescencia 52
2.1.1 Enfoques teóricos sobre la adolescencia 54
2.1.2 Características de la adolescencia 59
2.1.3 La interacción social del adolescente 68
2.2 Familia en la adolescencia 70
2.2.1 ¿Qué entendemos por familia? 70
2.2.2. Funciones de la familia 76
2.2.3 La familia en la adolescencia 79
2.3 Amistad en la adolescencia 82
2.3.1 ¿Qué entendemos por amistad? 82
2.3.2 La amistad en la adolescencia 92
Capítulo 3. Conductas de riesgo en las y los adolescentes mediante la interacción con la familia y amigos 97
3.1 El adolescente y la percepción de su ambiente 98
3.2 La interacción social como pauta en la conducta individual 104
3.3 El significado en las conductas de riesgo a partir de la interacción social 109
3.4 Aspectos de las estrategias de crianza parental 114
3.5 Modelo de análisis teórico 124
Capítulo 4. Marco metodológico 127
4.1 Planteamiento del problema 127
4.2 Propósitos de la investigación 137

4.2.1 Objetivo General 137
4.2.1.1Objetivos específicos 138
4.3 Posicionamiento Metodológico 138
4.3.1. Características de los actores 139
4.3.2 Entrevista 142
4.3.3 Situación de la entrevista 144
4.4 Criterios de Análisis 147
4.4.1 Conceptos clave 147
4.4.2 Análisis de la información 150
4.5 Rigor de la investigación 153
5. Resultados 156
5.1 Descripción breve de cada caso de adolescentes 156
5.1.1 Adrián 156
5.1.2 Belén 158
5.1.3 Carlos 159
5.1.4 Dani 160
5.1.5 Mateo 161
5.1.6 Irma 163
5.1.7 Alexis 164
5.1.8 Dana 165
5.2 Esquema de categorías según los adolescentes 167
5.2.1 Conductas de crianza parental 169
5.2.2 Familia, amigos y conductas de riesgo 174
5.2.3 Pensamientos y significados de las conductas de riesgo 184
5.2.4 Conductas de riesgo en las y los adolescentes 207
6. Discusión 226
6.1. Estilos de crianza parental y conductas de riesgo en las y los adolescentes 226
6.2 Precepción de conductas de riesgo en la familia y amigos 236
6.2.1 Pensamientos y significados de las conductas de riesgo 249
6.3 Conductas de las y los adolescentes 260
Conclusiones 268
Referencias 277
Apéndices 287

Apéndice 1. Primera cédula de entrevista..... 287
Apéndice 2. Segunda cédula de entrevista..... 290
Apéndice 3. Formato de consentimiento informado 294

Introducción

En el siguiente documento, presentamos una investigación en la cual se analiza los estilos de crianza parental y las conductas de riesgo, que una muestra de adolescentes del Municipio de Texcoco, Estado de México, percibe ante la interacción con sus madres, padres o tutoras (es), y amistades, para lograr comprender, de qué manera estos previenen o promueven que asuman comportamientos respecto al bajo rendimiento académico, ciberbullying o alteraciones en los hábitos alimentarios.

En el enfoque psicosocial de diferentes disciplinas del campo de la salud que investigan y atienden las conductas de riesgo en la adolescencia, entre ellas medicina, enfermería, psicología, trabajo social, etcétera; apuntan que la familia y las amistades, son objetos centrales de estudio, ya que al encargarse de formar y socializar a quienes atraviesan dicha etapa vital, suponen dos factores de riesgo o protección respecto al tema por conformar su entorno social inmediato. De ahí que, aspectos específicos tal lo son las estrategias de crianza parental y la percepción de ausencia o presencia de conductas de riesgo en ambos contextos, sean condicionantes a observar en el origen y desarrollo de algún tipo de comportamiento desajustado (Montañés et al., 2008; Huitrón et al., 2011; Pons et al., 2010; Valenzuela et al., 2013; Díaz y González, 2014, Castro y Rodríguez, 2016; Santiago y Torres, 2019).

No obstante, pese a los aportes que proporciona esta línea de análisis, al develar el papel que posee el contexto social en el comportamiento durante la adolescencia. En gran medida, encontramos que los propósitos de su estudio están sujetos a investigar la prevalencia de las diferentes conductas de riesgo, las consecuencias que provocan tales factores en la etapa adolescente y su desarrollo humano, o evaluar la incidencia y correlación de estos. En cambio, son pocas las indagaciones que buscan examinar, desde la perspectiva de los actores, en qué forma dichos elementos sociales trastocan y modifican su actuar individual.

Asimismo, ante los cambios de paradigmas en la noción de conductas de riesgo, que en sus inicios dio preferencia al análisis y atención de comportamientos que

provocan afectaciones la salud física, en particular respecto al consumo de sustancias tales son el alcohol, tabaco, drogas o el inicio de conductas sexuales tempranas que desencadenan en enfermedades de transmisión sexual y embarazos tempranos. Mientras que aquellas que traen consigo daños y problemas en el ámbito psicológico y social, se consideraron hasta años posteriores (Jessor, 1991; Donas, 2001). Esto ha promovido que el estudio de otras conductas, por ejemplo, el bajo desempeño académico, el ciberacoso o ciberbullying y las alteraciones en los hábitos alimenticios, se traten con menor frecuencia dentro del enfoque de riesgo, sobre todo con una mirada interpretativa de la realidad desde los propios adolescentes.

Una prueba de ello, se refleja en las acciones del contexto mexicano. Si bien en la actualidad el Programa de Atención a la Salud de la Adolescencia (Gobierno de México, 2021) dentro de sus líneas de acción busca tratar las conductas de riesgo de esta población. Los comportamientos antes mencionados no se incluyen en el programa; aun cuando mostraron un incremento considerable en años previos a la pandemia por Covid-19 y durante ella, a nivel nacional como local, por ejemplo, en el Estado de México (Backhoff, 2016; Hernández, 2020; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2020; Anzar, 2021; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), 2021c; Ramos, 2021; Mata, 2022, Ramos, 2022).

En esta perspectiva, con la presente investigación buscamos recuperar líneas de análisis que consideren, en torno a las conductas de riesgo, el valor que imprime la interpretación de la realidad de los propios sujetos que encarnan el fenómeno. Además, tal lo proponen Donas (2001), Gil y Romo (2008), y Salas (2018), para mostrar que el estudio como la atención a las conductas de riesgo no deben centrar su mirada solo en las y los adolescentes, ni afirmar que son los únicos agentes responsables. Pues el comportamiento no es por completo una decisión subjetiva, sino un acto que a su vez deviene de los procesos sociales dentro de los cuales nos encontramos inmersos, por ejemplo, nuestro entorno inmediato.

Así pues, para exponer los componentes teóricos y metodológicos que empleamos en el desarrollo de nuestra investigación, dividimos el texto en seis capítulos. En el primero, *Conductas de riesgo en las y los adolescentes*, partimos del

posicionamiento conceptual con el que se comprende esta noción para el proyecto, además de los tipos de conductas que a la fecha se identifican en dicha categoría. Con ello, situamos el estado del conocimiento, ya que por medio del panorama de avances, desencuentros y temáticas pendientes que se requieren profundizar del problema, encontramos los elementos por los que delimitamos como objeto de estudio a las conductas de riesgo que apuntan al bajo rendimiento académico, ciberbullying y a las alteraciones dentro de los hábitos alimentarios, a partir de la influencia que ejerce la familia y amistades en el inicio y desarrollo de tales comportamientos.

El segundo capítulo, *La adolescencia, la familia y los amigos,* específica los elementos desde donde entendemos a cada figura de actores dentro del fenómeno, comenzando con la de adolescencia, luego la familia, en particular hacia los padres, madres o adultos cuidadores, y finalmente, los amigos. En estos tres momentos buscamos dirigir la atención respecto al papel, trascendencia, características y funciones que ambas relaciones tiene para las y los adolescentes, especialmente ante los efectos que pueden ejercer en su comportamiento, dado el rol que desempeñan en su interacción cotidiana.

En el tercer capítulo, *Conductas de riesgo en las y los adolescentes mediante la interacción con la familia y amigos*, realizamos un esfuerzo para comprender, desde tres posturas teóricas, por qué las conductas de riesgo que las y los adolescentes observan en sus madres, padres, tutoras(es) y/o amistades, al igual que las estrategias de crianza parental que emplean las y los adultos que les cuidan, son un referente para prevenir o promover un bajo rendimiento escolar, ciberbullying o desequilibrios en los hábitos alimentarios. En ese sentido, con arreglo a una parte del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), el proceso del *self* o “sí mismo” que expone Mead (1968), y el interaccionismo simbólico de Blumer (1982), planteamos de qué manera las acciones que se perciben en la interacción, desencadenan distintos procesos individuales y a la vez sociales, que llevan a modificar el modo en que las/los adolescentes se comportan.

Dentro del cuarto capítulo, *Marco Metodológico,* se puntualizan los elementos que empleamos para realizar la investigación, a partir del planteamiento del problema y las preguntas que buscamos responder. Con ello, abordamos una descripción del tipo de

estudio, de los actores, y de la situación en que llevamos a cabo el trabajo de campo. Además, se describen los métodos y técnicas seleccionados para la recolección de información, el diseño del instrumento que usamos, el método de análisis de los datos, el cual atiende a un análisis de contenido que plantea Flick (2007), y las estrategias que implementamos para mantener el rigor del estudio.

En el capítulo cinco *Resultados,* presentamos el esquema de categorías obtenidas por medio del testimonio de los ocho adolescentes entrevistados. En primer lugar, con arreglo al proceso de categorización temática de análisis de contenido que establece Flick (2007), mostramos una breve descripción del caso de cada adolescente. Luego, definimos el orden en que se organizaron las categorías y dimensiones teóricas que las orientan, conforme a las opiniones reportadas por las y los participantes respecto a los temas tratados en la entrevista.

Finalmente, en el sexto capítulo *Discusión,* a través de los resultados que organizamos en nuestras categorías, realizamos un análisis teórico ante los testimonios reportados por las y los adolescentes, contrastando estos datos con lo expuesto en otras investigaciones. Para ello, tomamos como eje de reflexión los objetivos que planteamos para el estudio. Después, culminamos el apartado con una serie de comentarios en cuanto a la pertinencia del conocimiento y atención a las experiencias, al igual que los significados subjetivos e intersubjetivos que dan sentido a la acción desde la realidad que perciben los actores, es decir, las/los adolescentes. Con esta perspectiva, proponemos que otros enfoques que requieren sumarse al análisis del tema, pueden encontrarse en la sociología fenomenológica.

Por medio de los hallazgos de este proyecto de investigación, desde la mirada de Trabajo Social, agregamos también algunas propuestas para abordar las conductas de riesgo con las y los adolescentes. Al respecto, indicamos que los esfuerzos teóricos y metodológicos deben centrarse no solo en resolver el problema, sino estudiar y atender a él, con nuevos planteamientos que, lejos de señalar el comportamiento de los adolescentes como patológicos o desviados, exponga al fenómeno en tanto un hecho que trasciende de lo individual. Lo cual lo podemos obtener mediante las perspectivas del humanismo y existencialismo. Pues esta línea de intervención apunta a comprender

y trabajar junto con el sujeto ante sus experiencias y significados, a la par de aquellos quienes conforman su contexto inmediato.

Justificación

De acuerdo con los datos Gobierno de México (2021), ya que al menos un 20% de la población total del país se compone de adolescente, la atención y prevención de las conductas de riesgo en este grupo conforma una línea prioritaria, que está focalizada en orientar e implementar políticas públicas, para garantizar su derecho a la salud. Por ende, problemáticas como los accidentes, violencia, conductas sexuales sin protección, enfermedades de transmisión sexual, los embarazos tempranos, y el consumo de sustancias (alcohol, tabaco y drogas), sean parte de los ejes principales a resolver en la agenda pública de este sector etario (Gobierno de México, 2021).

No obstante, otros comportamientos que también forman parte de esta categoría, como la deserción escolar, el bajo rendimiento académico, el bullying y ciberbullying, al igual que los hábitos alimentarios, (Florenzano y Valdés, 1997; Palacios y Andrade, 2007; Bartrina, 2014, Castro y Rodríguez, 2016; Pons et al., 2010; Díaz y González, 2014; Paredes y Patiño, 2019), no son incluidos pese a encontrarse ascenso dentro del contexto mexicano.

De las diversas cifras en torno a las conductas de riesgo en México, el Centro de Ayuda al Alcohólico y sus Familiares (CAAF), que corresponde a la unidad especializada del Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz (Secretaría de Salud, 2016), declara que, respecto al consumo de alcohol, tan solo en el 2016, el 63 % de la población identificada como consumidora de alcohol, correspondía a adolescentes y jóvenes de entre 12 y 24 años. También en las conductas de riesgo asociadas al comportamiento sexual, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), expone que en México el 23% de las y los adolescentes inician su vida sexual entre los 12 y los 19 años, (Instituto Nacional de las Mujeres, 2019).

Asimismo, de los comportamientos de riesgo que provocan repercusiones en las dimensiones psicológicas y sociales; por ejemplo, la delincuencia, los asociados al ámbito académico, el acoso escolar, y acciones derivadas del uso de internet. Los datos de la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública,

realizada por el INEGI en 2018 (Contreras, 2019), revelan que, en materia de delitos cometidos a nivel nacional, el 25% de ellos fueron realizados por jóvenes menores de 25 años. Así pues, en el sector escolar, los resultados obtenidos por la prueba del Programme for International Students Assessment (PISA) en 2015, encuentran que los alumnos de 15 años en el país no contaban con los conocimientos y habilidades para desempeñar tareas básicas, dado que en sus resultados mostraban un bajo rendimiento con porcentajes en áreas tales como Ciencias con 47.8%, Matemáticas con 56.6% y lectura con 41.7%, según reporta el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2020).

Por otra parte, el documento Results from PISA 2015 Studetns's Well- Being, que dio a conocer la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2017), identifica que, además, "un 20% de los estudiantes en México declaró sufrir acoso escolar al menos unas pocas veces al mes (media OCDE: 19%), y el 13% que otros se burlaban de ellos (media OCDE: 11%)" (p.1). De igual modo, en el uso de internet, encontraron que de los estudiantes usuarios de internet más extremos, un 16% de los estudiantes en México usa internet fuera de la escuela más de 6 horas por día, mientras que el promedio utiliza "internet durante 121 minutos al día, los días entre semana y 136 minutos durante el fin de semana (media OCDE: 146 y 184 minutos respectivamente)" (p.1), lo que a la semana representa que los estudiantes pasan casi 13 horas usando internet.

Con el uso excesivo de internet, otro tipo de conductas de riesgo asociadas a la violencia digital que de igual forma están incrementando, es el ciberbullying. Según cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el 2019, al menos el 23% de la población de 12 años o más había sido víctima de ciberacoso (Hernández, 2020). Por su parte, en el ámbito de los hábitos alimentarios y nutrición de los adolescentes, para la Unicef (2021c) los estilos alimentarios altos en grasas, sales y azúcares, son responsables del sobrepeso y obesidad de un tercio de las niñas y los niños entre 6 a 19 años en nuestro país.

De los datos anteriores, pudimos dar cuenta que, esta información no distaba mucho de la cotidianidad, a partir de la experiencia docente que como profesionistas en Trabajo Social emprendimos en el área educativa, con adolescentes entre 15 y 19 años, previo al desarrollo de la investigación. Esto dentro del Bachillerato Tecnológico de Texcoco (BTT), una escuela de nivel medio superior, ubicada en el Municipio de Texcoco, Estado de México. Pues pese a que la institución pertenecía al ámbito privado, se caracterizaba por conformar gran parte de su matrícula con estudiantes que antes habían experimentado fracaso(s) escolar(es), dejaron de estudiar en ciertos periodos, o no lograron incorporarse en alguna escuela pública mediante el concurso único de asignación de preparatorias organizado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS)[1], a causa de un bajo puntaje o un bajo promedio en secundaria.

Tras de tales antecedentes, en una parte significativa de las y los estudiantes, persistían los problemas académicos en cuanto a bajas calificaciones, reprobación de una o más materias e incluso deserción escolar. Por tanto, del total de alumnos que ingresaban al primer cuatrimestre, pocos de estos lograban graduarse. A su vez, las y los adolescentes, dentro de las conversaciones cotidianas en clase, expresaban atravesar otros conflictos respecto a su alimentación e inquietudes en su estado de nutrición. En ambos casos, opinaban que estas situaciones llegaban a relacionarse con las dificultades que experimentaban en su entorno familiar.

Por otro lado, el confinamiento en los hogares a causa de la pandemia por Covid-19 a partir de marzo en el 2020. Además de acentuar estas problemáticas en la población de alumnos del BTT, dio pauta a la predisposición a otros riesgos, como el ciberbullying, pues con el paso de clases presenciales al trabajo en línea, al pasar más tiempo en Internet, incrementaba el riesgo a experimentar tal agresión, según lo declaró de la Unión Nacional de Padres de Familia (Ramos, 2022).

[1] De acuerdo con la página oficial del COMIPEMS (2022), el concurso de asignación a la Educación Media Superior es un proceso de selección de aspirantes que se lleva a cabo en la zona metropolitana de la Ciudad de México, que incluye a este Estado y a 22 municipios conurbados del Estado de México. El concurso comprende una sola convocatoria, un mismo registro de aspirantes, con el que se realiza una evaluación de habilidades y conocimientos, mediante un solo examen.

En adición a las condiciones contextuales de nuestro país, al igual que visualizaciones generales abstraídas de la experiencia profesional. Otro hecho que expone la pertinencia sobre el estudio de las conductas de riesgo en las y los adolescentes, lo encontramos en el ámbito académico respecto al abordaje diferenciado entre los diferentes tipos de comportamientos.

En la actualidad, si bien existen diversas investigaciones que tratan al consumo de drogas, tabaco, alcohol y conductas sexuales, asociadas a los embarazos tempranos o el desarrollo de enfermedades, por ser los primeros en ser clasificados con este enfoque. En cambio, conductas de riesgo que refieren a los daños psicológicos y sociales, son investigadas con menor frecuencia, al ser recientemente identificadas y atendidas desde esta categoría, por ejemplo, el bajo desempeño escolar, el ciberbullying, y las alteraciones en hábitos alimentarios, (Jessor, 1991; Florenzano y Valdés, 1997; Donas, 200, Castro y Rodríguez, 2016, Paredes y Patiño, 2019).

Del mismo modo, en la perspectiva psicosocial de investigación sobre las conductas de riesgo, aun cuando se resalta al contexto familiar y de amistades, como uno de los principales factores de riesgo/protección frente a esta problemática (Jessor, 1991, Florenzano y Valdés, 1997, Donas, 2001). Encontramos que el objetivo principal de tales estudios, es medir la correlación y prevalencia de las CR a partir de características como la dinámica familiar, tipos de familia, estilos de crianza parental, la percepción de conductas de riesgo en la familia, o la presión del grupo de amigos(as) (Florenzano y Valdés, 1997; Corchado, 2012; Santamaría, 2012; Valenzuela et al., 2013; Figueroa y Figueroa, 2017; Díaz y González, 2014, Santiago y Torres, 2019). Sin embargo, pocos trabajos suelen centrarse en las propias experiencias e interpretaciones que las y los adolescentes abstraen de su realidad, y que les lleva a sumir o evitar riesgos conforme a los vínculos e intercambios que sostienen en su entorno social.

En el punto de vista de algunos autores, si visualizamos como seres sociales que, en la trayectoria vital de la adolescencia, las acciones, ideas y estilos de vida que se asumen, están atravesadas por aquellos con quienes se interactúa. Por ende, el estudio de las conductas de riesgo tendría que dejar de situar al adolescente como único responsable de sus comportamientos. En su lugar, buscaría profundizar la relación entre

los pensamientos e interpretaciones que se elaboran a partir de las interacciones sociales, por ejemplo: la familia y amigos, ante lo que ocurre y observan dentro de su contexto, y desde el cual definen o deciden la manera en que actúan (Donas, 2001, Gil y Romo, 2008; Salas, 2018).

Es por eso, que con este proyecto no solamente buscamos contribuir al conocimiento de una problemática social que, acorde a las cifras y argumentos expuestos, prevalece como un área importante de atención a la salud pública, en las y los adolescentes. Pues también, proponemos abrir el debate respecto la poca profundización e investigación en cuanto a enfoques teóricos y metodológicos comprensivos e interpretativos, que realicen esfuerzos para armonizar, por medio de la visión de las y los adolescentes, los elementos individuales y sociales que tienen lugar en el desarrollo de comportamientos de riesgo en esta población.

Capítulo 1. Conductas de riesgo en las y los adolescentes

El estudio sobre las conductas de riesgo (en adelante también CR) en las/los adolescentes, al igual que los factores involucrados en su aparición y desarrollo, es un fenómeno abordado con anterioridad en varias de las disciplinas que investigan y atienden el sector de la salud. No obstante, asumir por este hecho, que hemos agotado los saberes y las rutas de análisis respecto a la situación, incluyendo todos los tipos de comportamientos que se clasifican en esta categoría, puede aún ser lejano a la realidad. En particular, si consideramos que dichas acciones todavía conforman una problemática en la salud pública.

Por tal motivo, decidimos iniciar esta tesis ubicando los aspectos conceptuales de las conductas de riesgo en la adolescencia y el estado del conocimiento del tema, para fundamentar la ruta de estudio que seguimos en la investigación; con base en las áreas que identificamos quedan pendientes por conocer y/o las perspectivas que conviene replantear en aras de profundizar su tratamiento.

De esta manera, en primer lugar, hablamos de los distintos enfoques y características que se asocian al concepto de conducta de riesgo en la adolescencia desde sus antecedentes, para definir qué entendemos por este término e identificar qué comportamientos refieren a esta categoría. Posteriormente, a partir de la tipología de CR, damos cuenta del estado del conocimiento del tema; en dicho apartado describimos los elementos teóricos y conceptuales que sustentan nuestra deliberación hacia una línea de estudio para abordar a las CR de bajo desempeño escolar o rendimiento escolar, ciberbullying y alteraciones en los hábitos alimentarios, ante la poca atención que han recibido.

Finalmente, también señalamos la pertinencia de situar el análisis de la familia y amigos como factores de riesgo y protección que inciden para la asunción y desarrollo de estos comportamientos, considerando algunos cambios en torno a las perspectivas teóricas y metodológicas, desde donde se han tratado en su mayoría.

1.1 Acercamiento conceptual sobre las conductas de riesgo en las y los adolescentes

En un principio, la noción de conductas de riesgo en las y los adolescentes, surge como un tema de salud, donde el enfoque biomédico obtuvo mayor trascendencia ante el incremento de estudios que se dirigían a este grupo. De esa manera, entre las primeras definiciones que encontramos sobre el concepto, este se entiende como "la mayor probabilidad de que se produzcan consecuencias negativas para la salud" (Florenzano y Valdés, 1997, p. 63).

Pero, en la actualidad, podemos observar que las conductas de riesgo, más que ser un problema que atenta contra la salud de las y los adolescentes en términos de morbilidad o mortalidad. Se trata de un fenómeno social complejo que converge entre distintas dimensiones que le dan origen; ya que genera dificultades tanto en el bienestar de la persona que las realiza como en el entorno social donde se suscitan (Salas, 2018).

En el campo de la salud, de acuerdo con Donas (2001), una de las condiciones que dio pauta a considerar el riesgo en los comportamientos de los adolescentes, se relaciona con el inicio de la asistencia médica diferenciada que en específico se otorgó a este grupo, por medio de "la primera clínica de atención especializada [que] establece el profesor Gallagher en 1952, en Boston, Estados Unidos" (p. 489). Con ello, la noción del riesgo, estaba centrada en atender el cuidado de las áreas reproductivas y mentales, ante los posibles peligros respecto al embarazo adolescente, riesgo perinatal, cáncer de cuello uterino, abuso de drogas, consumo de alcohol o tabaco.

No obstante, desde ese enfoque, el interés sobre las repercusiones y daños respecto a la salud de las y los adolescentes, se remitía exclusivamente a los efectos físicos que podían presentarse en esta etapa, con probabilidad de extenderse a la edad adulta. Para Florenzano y Valdés (1997), en parte, esto surge del reconocimiento de la medicina a que, incluso si los adolescentes formaban un grupo que se enfermaba poco y moría en menor cantidad, "no es menos real que las costumbres y estilos de vida que se adoptan en la segunda década de la vida serán el germen de muchas de las enfermedades crónicas del adulto" (p.6).

Jessor (1991), por su parte, expone que la noción de lo que está en peligro respecto al concepto de riesgo, se fue modificando en razón de los avances del mismo campo epidemiológico. Al reconocer que, en el marco de la salud, los resultados adversos también se manifiestan en otras dimensiones como en bienestar psicológico, social y del desarrollo humano, que pueden o no implicar daños físicos. Un ejemplo, para el autor, lo podemos observar en el consumo de marihuana, si bien es cierto que el adolescente puede aumentar su probabilidad de desarrollar una enfermedad pulmonar, a la par existe una potencialidad de que enfrente conflictos legales, tenga problemas con la familia, pierda el interés en la escuela o experimente inestabilidades emocionales. Es decir, que manifieste algunas consecuencias psicosociales.

Así, continúa el autor, aunque no podemos descartar que la salud física y el crecimiento también se ven amenazados por las conductas de riesgo, al mismo tiempo este concepto debe abarcar las implicaciones al ajuste personal y adaptación de los adolescentes. Al traducir una parte de su artículo, encontramos que, en palabras de Jessor (1991, p.599), los comportamientos de riesgo son aquellos que pueden poner en peligro la realización de tareas que se consideran normales para el desarrollo, el cumplimiento de los roles sociales esperados, la adquisición de habilidades, el logro de un sentido de adecuación y competencia, y la preparación adecuada para la transición a la siguiente etapa de la trayectoria de vida. Por lo que, refieren a cualquier acción que pueda amenazar las cuestiones psicosociales en el desarrollo exitoso de las y los adolescentes.

La unificación de ambos enfoques la podemos encontrar en autores más recientes. Santamaría (2012), por ejemplo, menciona que las conductas de riesgo son “aquellas que pueden comprometer, el bienestar, la salud y la vida en curso de un individuo [donde existe] el potencial de cada conducta de tener resultados negativos o resultar en consecuencias adversas” (p.82). Así, al incluirse otros comportamientos, además de los que suelen provocar enfermedades, aspectos psicosociales como la violencia o la educación, pasaron a ser consideradas áreas de vulnerabilidad para las y los adolescentes (Donas, 2001).

Otras ideas que también se analizan sobre las conductas de riesgo, tratan del perfil adolescente en su propensión a tomar riesgos, como parte del desarrollo en esta etapa. En ese sentido, Castro y Rodríguez (2016) señalan, que los "comportamientos de riesgo [son] aquellas conductas que resultan atractivas por el riesgo y por las sanciones que produce enfrentarse con el peligro" (p.9). No obstante, con dicha idea, se asume que las personas adolescentes actúan de forma deliberada a comprometer su bienestar, con una actitud consiente y dolosa.

Corchado (2012) destaca, a su vez, que el daño de tales comportamientos suele ser premeditado, e incluso involucrar a terceros, pues describe que:

> …las conductas de riesgo se convierten en objetivo para el adolescente, incluyen los actos que pueden causar, de forma intencionada o imprudente, daños a otros y/o a uno mismo. Los daños no sólo físicos o a la propiedad, sino psicológicos, biológicos y al bienestar individual y social (Corchado, p.55).

Por su parte, Rosabal et al. (2015), sostienen esta postura al argumentar que los comportamientos de riesgo son propios de la etapa adolescente, puesto que componen un periodo de crisis y ajustes en la identidad del sujeto. Además, que suelen reforzarse en rasgos de la personalidad adolescente, como la búsqueda de acciones novedosas, aventura, impulsividad o necesidad de reconocimiento. Al igual que en la falta de percepción del peligro, debido a que durante esta etapa evolutiva aún no se ha logrado una madurez biológica que permita tener una conciencia total de las dificultades y consecuencias.

Aunque es cierto que la adolescencia es una etapa vital asociada a la integración de cambios físicos y sociales, como tendremos la oportunidad de profundizar en el siguiente capítulo. No es menos real que los escenarios de crisis se supeditan en mayor proporción a las condiciones externas del contexto social, que los sujetos enfrentan durante este periodo, en comparación a las de su desarrollo biológico. Por tanto, esta perspectiva, más que acercarse a comprender lo que implican las conductas de riesgo, solo refuerza una imagen que estigmatiza el comportamiento del adolescente como un individuo conflictivo y falto de juicio.

Además, dicho posicionamiento, pierde de vista la naturaleza del problema, al poner absolutamente toda la responsabilidad dentro del sujeto. Jessor (1991) previamente advertía, que hacer una distinción en la intencionalidad de las y los adolescentes en cuanto a ser “tomadores de riesgos”, despoja al contexto social de su participación en el fenómeno. Por lo tanto, más que identificar si el comportamiento es deliberado, impulsivo o imprudente. En realidad, a lo que debemos prestar atención es a los estilos de vida de las adolescencias, sobre todo porque estos responden a las acciones particulares de la persona e implican un modo de vivir, que se aprende y adopta del entorno.

Castro y Rodríguez (2016), tratan de expresar la complejidad que implica abordar las conductas de riesgo, al mencionar la falta de estabilidad o cambios que pueden representar estos comportamientos, ya que “en la adolescencia, las conductas de peligro no son universales ni se producen de forma homogénea y son dinámicas y cambiantes” (p.9).

Más cabe decir que esa inestabilidad, no solo proviene de los cambios que en sí mismos surgen en la adolescencia, sino también de las transformaciones culturales y sociales, que particularmente en el contexto occidental, han provocado múltiples y aceleradas modificaciones en los estilos de vida de los adolescentes. Las cuales vulneran al sujeto(a) en tanto su posición y posibilidad de acción.

Es por eso que, en la perspectiva Donas (2001) y Villalba (2015), resulta más apropiado destacar y observar el estado de los estilos de vida en cuanto a las conductas de riesgo. Puesto que, para la Organización Mundial de la Salud en 1989, estos se definían como los “modos de vivir basados en la interacción entre las condiciones de vida y los patrones de conducta individuales” (Villalba, p.4). De cuales, se pueden diferenciar estilos saludables y estilos de vida de riesgo, según ambos autores.

De manera similar, Salas (2018) insiste en que las implicaciones del estilo de vida, resultan una dimensión, que no debe quedar fuera del análisis de las conductas de riesgo, pues si consideramos que este es un reflejo e introyección de las expectativas y acciones que el mundo social valora como ideales de llevar a la práctica, hay que reconocer que:

> …el estilo de vida más valorado, se sostiene a partir de la vigencia de preceptos sociales y culturales actualmente globalizados, como la búsqueda de nuevas experiencias y con ellas nuevas sensaciones, el desafío de los límites y la competitividad entre las personas (p.3).

Por lo que, los estilos de vida, permiten visualizar que es, en conjunto con el contexto social, lo que configura la propensión al riesgo y no exclusivamente la acción individual o el perfil de personalidad de los sujetos adolescentes. Al respecto, Vega et al. (2012) también destacan este argumento y opinan que:

> Los problemas de los adolescentes y jóvenes nunca están al margen de la sociedad en la que viven. Por esto, al analizar sus conductas de riesgo, resulta imprescindible contextualizar sus vidas al mismo tiempo que comprender su proceso vital. Sus conductas son un reflejo de la sociedad en la que viven (p.168).

De lo anterior, podemos decir que las conductas de riesgo configuran un fenómeno social cuyo abordaje requiere una visión integral de la salud, que considere las distintas dimensiones que convergen en el comportamiento de los adolescentes. Asimismo, que comprenda la extensión de daños y problemas que pueden generar en las áreas físicas, psicológicas, sociales, cuyo proceso deviene entre lo individual y lo social.

En ese sentido, para la investigación entendemos como conductas de riesgo, de acuerdo con los señalamientos de Jessor (1991), Florenzano y Valdés (1997), Donas (2001), Villalba, (2015) y Gonçalves et al. (2018)[2]; al conjunto de comportamientos que los/las adolescentes manifiestan dentro de su estilo de vida que pueden traer consigo daños a su salud física, psicológica y social. Estos comprometen el cumplimiento de las tareas de esta etapa, al igual que su bienestar individual y social, de corto a largo plazo. Limitan la adecuación y competencia en la transición a la adultez, ya sea que se realicen de forma voluntaria, consciente o inconsciente de las consecuencias que provocan.

Desde este punto de vista, aunque reconocemos que son los y las adolescentes quienes llevan a cabo las conductas de riesgo, y que, en virtud de su estadio vital, existen

[2] Al traducir el artículo de Gonçalves et al. (2018), encontramos que los autores definen como conductas de riesgo, aquellas que son potencialmente capaces de amenazar la salud física o mental, tanto ahora como en el futuro; se consideran como de riesgo porque están significativamente asociados con las principales causas de muerte, discapacidad y problemas sociales entre adolescentes y adultos (Brener et al., 2004; Guedes & Lopes, 2010, Citado Gonçalves, Ferrazza y Dalbosco: p.80)

factores que les hacen más propensos a desarrollar una actitud que se predispone al riesgo. En nuestra perspectiva, esto se relaciona estrechamente con las condiciones contextuales donde se encuentran inmersos. Las cuales, como exponemos en el siguiente punto, también se asocian a los diversos comportamientos que actualmente se consideran de riesgo.

1.2 Tipos de conductas de riesgo

En la actualidad existen varios tipos de conductas que se identifican dentro de esta categoría, debido a la visualización de las distintas dimensiones de la salud que pueden estar en riesgo, al igual que las transformaciones en los estilos de vida contemporáneos, ya que hay “conductas de riesgo que hace algunas décadas atrás no tenían la prevalencia que hoy tienen” (Salas, 2018, p.3). Es por ello que debemos tener presente que “Estos comportamientos son dinámicos y cambiantes en el tiempo y espació” (Paredes y Patiño, 2019, p. 59).

No obstante, a partir de la revisión documental, encontramos que el estudio de las conductas de riesgo por parte de disciplinas como la medicina, enfermería, psicología y trabajo social, se ha centrado principalmente en comprobar la presencia y relación de los posibles factores que promueven que las y los adolescentes adopten alguna CR, más que en proponer una clasificación de estas.

En ese sentido, según Donas (2001) las primeras conductas que se trataron con este enfoque, estaban dirigidas al área reproductiva en cuanto a los embarazos en adolescentes; el consumo de tabaco, alcohol y otros tipos de drogas, además de comportamientos asociados a la salud mental respecto a las afecciones físicas que generaban estas sustancias. Para Jessor (1991), otras conductas que se incluyeron fueron las alimentarias y sedentarias, el conducir después de beber o las prácticas antihigiénicas.

Por su parte, Florenzano y Valdés (1997), Rosabal et al. (2015), y Villalba (2015), además de las ya mencionadas, argumentan dentro de sus investigaciones que

conductas violentas y delictivas, el suicido, los malos resultados académicos y la deserción escolar, también constituyen conductas de riesgo a la salud del adolescente. Tanto por los daños físicos que algunas de estas traen consigo, como las afectaciones psicosociales que producen en el desarrollo. A su vez, Castro y Rodríguez (2016), apuntan que el acoso escolar o bullying y el ciberbullying, conforman otras modalidades de conductas violentas, y se caracterizan por ser una forma de maltrato entre iguales.

Ante la diversidad de conductas que en la actualidad se consideran de riesgo. Paredes y Patiño (2019), mencionan, acorde con el programa de Iniciativa Nacional para Mejorar la Salud de los Adolescentes, en Estados Unidos, que estos comportamientos pueden categorizarse en cinco dominios que corresponden a “violencia, consumo de sustancias, salud mental, salud sexual y hábitos inadecuados que predisponen al desarrollo de enfermedades crónicas” (p.59). No obstante, podemos observar que dicha clasificación refiere a un modo de organizar las conductas de riesgo con base en las áreas de la salud en las que se ubican los daños.

En cualquier caso, partir de las nociones previas de las CR que hasta ahora se identifican con esta categoría, además de abrir un panóptico con el cual identificar la diversidad de comportamientos que puede abarcar este término. Dentro de nuestra investigación represento un primer acercamiento para explorar los vacíos y saberes que existen entorno al fenómeno, esto en conjunto al estado del conocimiento, por igual nos permitió delimitar el objeto de estudio de esta investigación, tal como se trata en el siguiente apartado.

1.2.1 Estado del conocimiento de las conductas de riesgo en adolescentes

Debido a que el estudio de las conductas de riesgo, no es del todo reciente, para este proyecto, fue conveniente partir del estado del conocimiento del fenómeno. De manera que al comprender los alcances y saberes sobre los cuales existen vacíos o áreas de oportunidad que pueden ser retomados como objeto de investigación, esto nos dio la posibilidad de delimitar los temas a tratar en nuestro trabajo.

Weiss (2005) y Martínez (2013) mencionan que el estado del conocimiento permite crear un acercamiento respecto a un campo, considerando las tendencias y

líneas retomadas dentro de la misma, ante los problemas de investigación planteados y las ausencias de conocimiento. Por lo que, a través de este, es posible elaborar "un balance equilibrado entre todo lo producido sobre el tema, respetando la pluralidad teórica y metodológica […] así como de los temas investigados, las concepciones, los métodos y su evolución" (Martínez, 2013, p.3-4).

De esa manera, los criterios que empleamos para guiar la búsqueda y selección de investigaciones, en primer lugar, fueron que los textos abordarán el tema de conducta de riesgo en adolescentes con relación a una o más de una conducta. En un segundo momento, que los trabajos fueran actuales, no mayores a las últimas dos décadas, para crear un balance equilibrado sobre lo producido en la materia, tal lo sugiere Martínez (2013). No obstante, en razón del criterio inicial, cabe decir que retomamos solo un documento que rebasaba dicho periodo. Este fue el texto de Florenzano y Valdés (1997), dado que retoman más de cuatro tipos de conductas. En los demás casos, consideramos estudios desde el 2007 hasta el 2019, cuando inicio nuestro proyecto.

Finalmente, en congruencia a la búsqueda de pluralidad teórica y metodológica que propone Martínez (2013), incorporamos investigaciones provenientes de las ciencias sociales, pero también del área médica y de enfermería que retomaran una perspectiva psicosocial de la problemática. Asimismo, incluimos enfoques metodológicos, cuantitativos, cualitativos y mixtos.

Realizamos la búsqueda de las investigaciones por medio de internet, a través del buscador de Google, en conjunto de su versión Google Académico. También en las bases de datos Sicielo, redalyc.org y Dialnet. Las palabras clave que empleamos para el rastreo fueron "conductas de riesgo y adolescentes". Como resultado, en total encontramos diecisiete estudios que abordan las conductas de riesgo en adolescentes, a partir de quince artículos académicos y dos tesis.

Con el fin de sistematizar los hallazgos del estado de conocimiento, y con ellos poder identificar líneas potenciales sobre el tema hacia las que podíamos delimitar nuestro estudio. Primero, organizamos las investigaciones por año de publicación, título, autores, objetivos, elementos teóricos, métodos e instrumentos empleados, y conclusiones. Luego, por medio de estos parámetros buscamos responder las siguientes

interrogantes: ¿Qué se ha investigado? ¿Quiénes han investigado? ¿Qué se conoce sobre el tema? ¿Qué se desconoce aún? Y/o ¿Qué temáticas del fenómeno no se abordan todavía?

En respuesta a lo que se ha investigado hasta el momento. Tomando en cuenta los diversos tipos de conductas de riesgo que se denominan de esta forma. En la mayor parte de las investigaciones encontramos que estas trataban más de una conducta a la vez. Además, pudimos identificar que ciertos comportamientos se abordan con más frecuencia con tal enfoque.

De esa manera, de los diecisiete documentos revisados, hallamos que trece hablaban del consumo de alcohol, tabaco y drogas (Florenzano y Valdés, 1997; Palacios y Andrade, 2007; Pons et al. 2010; Paramo, 2011; Huitrón et al. 2011; Corchado, 2012; Díaz y González, 2014; Villalba, 2015; Castro y Rodríguez, 2016; Gutiérrez et al. 2016; Figueroa y Figueroa, 2017; Paredes y Patiño, 2019; Santiago y Torres, 2019). Mientras que siete trataban conductas sexuales, por ejemplo: sexo desprotegido, uso de métodos anticonceptivos, prevención de infecciones de transmisión sexual y embarazos adolescentes (Florenzano y Valdés, 1997; Palacios y Andrade, 2007; Huitrón et al. 2011; Corchado, 2012; Díaz y González, 2014; Gutiérrez et al. 2016; Figueroa y Figueroa, 2017; Paredes y Patiño, 2019).

Ocho estudios también referían conductas violentas en cuanto a peleas, o conductas antisociales-delictivas (Florenzano y Valdés, 1997; Palacios y Andrade, 2007; Santamaría, 2012; Corchado 2012; Bartrina, 2014; Castro y Rodríguez, 2016; Gutiérrez et al. 2016; Paredes y Patiño, 2019). En tanto, solo tres artículos abordaban los comportamientos de abuso escolar o bullying (Castro y Rodríguez, 2016; Paredes y Patiño, 2019) y ciberbullying (Bartrina, 2014; Castro y Rodríguez, 2016).

Por su parte, de las conductas asociadas a la salud mental ubicamos cinco artículos que las retomaban, en particular con comportamientos como el intento de suicidio y depresión (Florenzano y Valdés, 1997; Palacios y Andrade, 2007; Huitrón et al. 2011; Santiago y Torres, 2019; Paredes y Patiño, 2019). Sin embargo, cabe mencionar que el desarrollo de estas acciones comúnmente se encuentra asociado al padecimiento

de una enfermedad mental o en consecuencia de una conducta de riesgo anterior, por ejemplo, el consumo de alcohol, tabaco u otras drogas.

Finalmente, otros comportamientos que se trataron con menor frecuencia en estas investigaciones fueron los asociados a los hábitos saludables, sobre todo en los hábitos alimentarios, de los cuales solo hablan tres estudios (Pons et al. 2010; Díaz y González, 2014; Paredes y Patiño, 2019), la actividad física que se menciona únicamente en dos artículos (Palacios y Andrade, 2007; Pons et al. 2010) y el bajo rendimiento académico que abordan dos estudios (Florenzano y Valdés,1997; Palacios y Andrade, 2007).

En cuanto a los objetivos que plantean las investigaciones, aunque los enfoques de análisis variados. Encontramos estudios que buscaron verificar la presencia de alguna o varias conductas de riesgo en muestras de adolescentes, como fue en el caso de Pons et. al (2010), Díaz y González (2014) Bartrina (2014), Gutiérrez et al. (2016) y Paredes y Patino (2019).

En cambio, una parte significativa de los trabajos principalmente se centraba en identificar los factores de riesgo asociados en uno o en más de uno de los tipos de conductas, con relación al entorno social, familiar y de amistades; tal es el caso de Florenzano y Valdés (1997), Pons et al. (2010), Corchado (2012), Díaz y Gonzales (2014), Castro y Rodríguez (2016), y Paredes y Patiño (2019). De este grupo de estudios, Rosabal et al. (2015), al igual que Figueroa y Figueroa (2017), plantean que los factores de riesgo pueden clasificarse según la dimensión donde se originan, ya sean personales, precipitantes y contextuales, o individuales, sociales y educativos.

Otras investigaciones exponen como propósito determinar la correlación entre conductas de riesgo. Este es el caso de Palacios y Andrade (2007), quienes buscan conocer las diferencias entre la presencia o ausencia de conductas de riesgo y bajo rendimiento académico. Asimismo, estudios que querían conocer la correlación entre factores de riesgo y una o varias conductas de riesgo. En específico, respecto a las características del entorno familiar, según el tipo o estructura familiar (Huitrón et al. 2011; Villalba, 2015), la cohesión familiar (Santamaría, 2012) y de la dinámica familiar (Santiago y Torres, 2019).

Por otra parte, las investigaciones de Huitrón et al. (2011) y Gutiérrez et al. (2016) en sus objetivos buscaron comparar diferencias entre distintas muestras de adolescentes y la presencia de conductas de riesgo. Esto con grupos de adolescentes de países como México y Chile, y conforme a los resultados de las Encuestas Nacionales de Salud en el 2000 y 2012 de México. También encontramos que dos estudios tenían el propósito de explorar los posibles factores protectores ante el fenómeno, de acuerdo con rol de la familia en Valenzuela, et. al (2013), al igual que el ambiente educativo, que tratan Castro y Rodríguez (2016).

Respecto a los recursos metodológicos empleados por las investigaciones, encontramos que diez de ellas utilizaron un enfoque cuantitativo. Los estudios de Pons et al. (2010) y Paramo (2011), son los únicos que parten de un método cualitativo dirigido a identificar las experiencias, significados e interpretaciones de los adolescentes, con relación a los factores, motivaciones y escenarios por los cuales, en su opinión, adoptarían alguna conducta de riesgo. Mientras tanto, los cinco artículos restantes se tratan de trabajos de orden documental y teórico, que hablan de los factores asociados a las CR, como los tipos de comportamientos que abarcan este término.

En torno a los enfoques teóricos que se emplean para el análisis del fenómeno. Hallamos que algunas investigaciones retoman al Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (Florenzano y Valdés, 1997; Corchado 2012), la teoría del Aprendizaje Social de Bandura (Villalba, 2015), la teoría de la Conducta Problema de Jessor (Corchado, 2012; Díaz y González, 2014), y los estilos de crianza parental expuestos por Baumrind (Castro y Rodríguez, 2016). El predominio de corrientes teóricas psicológicas está relacionado con que la mayoría de los estudios que las utilizan provienen de tal disciplina. Pero también hay estudios que surgen de la medicina, enfermería, trabajo social y derecho. Además, dichos trabajos se ubicaron contextualmente en países como México, España, Chile, Cuba, Colombia y Argentina.

A la luz de las múltiples investigaciones sobre las conductas de riesgo, podemos concluir que, actualmente, se ha logrado configurar un marco explicativo para identificar su presencia en los adolescentes, su correlación frente a los distintos factores de riesgo involucrados, como alternativas para su tratamiento y atención. Un ejemplo de ello, lo

encontramos en la variedad de escalas que hasta el momento existen para medir la prevalencia de alguna conducta de riesgo, tal lo mencionan Paredes y Patiño (2019). Pero también en la amplia comprensión desarrollada respecto a las dimensiones de salud que pueden verse afectadas en el proceso, ante las contribuciones de las diversas disciplinas.

No obstante, llama nuestra atención que, aun cuando esta es una problemática que emprenden y viven los/las adolescentes. Hasta el momento, son pocas las rutas teóricas y metodológicas dirigidas a indagar, analizar y tratar la propia experiencia de los adolescentes. En particular, orientados a reflexionar desde su perspectiva, qué significados, interpretaciones y/o motivaciones atribuyen a estos comportamientos, al igual que los factores que consideran les llevan a evitarlas o asumirlas.

En ese sentido, apuntamos que la ausencia de una visualización centrada en la voz de los actores frente a su experiencia constituye un vacío del conocimiento de esta parte de la realidad. Pues acceder a los saberes de los actores, nos permite obtener un acercamiento mucho más amplio y veraz ante las necesidades sentidas por quienes viven las situaciones y tensiones que resultan de estos hechos. Es decir, nos acerca a comprender las complejidades del fenómeno. Por tal motivo, consideramos que es oportuno, retomar entonces este enfoque como línea para nuestra investigación.

Por otro lado, visto que, en las investigaciones revisadas, la mayoría de estas refieren a las primeras conductas de riesgo que se identificaron desde esta categoría, en comparación de otros tipos de comportamientos que paulatinamente fueron integrándose al término, por ejemplo, el bajo desempeño escolar o rendimiento académico, ciberbullying o ciberacoso y desequilibrios en los hábitos alimentarios. En este trabajo optamos por atender a las tres conductas como objeto de estudio, para poder contribuir al conocimiento de estas dentro del fenómeno.

Finalmente, dados los señalamientos y conclusiones de los diversos autores revisados, podemos observar que la familia, al igual que los amigos, son los factores psicosociales que más se mencionan y asocian a la asunción o prevención de las conductas de riesgo en adolescentes. No obstante, hay elementos que aún no se han revisado con suficiente profundidad, y ante los que también proponemos es requerido

partir de un enfoque comprensivo. Pero estos los abordaremos en el último apartado del capítulo, para ahondar en las características que nos llevaron a situarlos como otro componente de nuestro objeto de investigación.

Antes, definiremos los elementos conceptuales de cada una de las conductas de riesgo que establecimos como ruta de análisis para precisar los aspectos que se considerarán sobre estas. Además, de describir los hallazgos y alcances encontrados en las investigaciones que las abordan de acuerdo con el estado del conocimiento.

1.2.2 Bajo Rendimiento académico

El bajo rendimiento académico es un problema escolar común que llegan a presentar algunos adolescentes y que puede definirse desde distintos enfoques. De acuerdo con Cano (2016), una forma de entenderlo es "como fruto de una inhibición intelectual que lleva al alumno a una desvinculación más o menos permanente de las tareas escolares y consecuentemente a la falta de éxito" (Martínez, 1981, citado en Cano, p.5). Padua (2019), por otro lado, expresa que este se caracteriza por la obtención de calificaciones deficientes y/o alta incidencia de repetición de cursos, pues señala: "actualmente las calificaciones numéricas son la forma más habitual y objetiva de evaluar el desempeño de un alumno en la escuela" (p.176).

En cambio, según varios autores, el rendimiento académico y el bajo rendimiento académico, son un constructo e indicador importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que convergen distintas dimensiones. Así, se identifica como el resultado de la valoración que obtiene el alumno respecto al nivel de aprendizaje, conocimientos y habilidades adquiridas en el proceso (Navarro, 2003; Santos y Vallelado, 2013; Albán y Calero, 2017).

Según Navarro (2003), aunque el modo más común para medir el rendimiento académico sean las calificaciones de los alumnos, se debe tener en cuenta que este posee valores cualitativos y cuantitativos. Además, de acuerdo con Albán y Calero (2017), que no es unilateral, ya que se articula desde dos dimensiones, esto es, como proceso y resultado. Sin embargo, una de las dificultades que encontramos para abordar

las dimensiones que influyen en el rendimiento académico, está relacionada con las distintas posturas teóricas y metodológicas con las que se analiza.

Fuentes (2004), por ejemplo, desde una perspectiva pedagógica, habla de los aspectos individuales y escolares, pues señala que “el rendimiento académico es la correspondencia entre el comportamiento del alumno y los comportamientos institucionalmente especificados que se deben aprender en su momento escolar” (p.23). De este concepto destaca la relación de tres condiciones que son “lo que se pretende que aprendan, lo que facilita el aprendizaje y lo que se aprende” (p.23).

Sobre eso, Fuentes (2004) menciona tres dimensiones que se involucran en el desempeño académico. Una es la dimensión político social que refiere a lo que “se considera conveniente que los estudiantes aprendan en cada nivel escolar” (p.23). La siguiente es la dimensión pedagógica, la cual responde a la adecuación de estrategias didácticas para llevarlas a cabo la primera. Por último, la dimensión psicológica que “considera el comportamiento del estudiante respecto al objeto de aprendizaje, las acciones didácticas y su producto” (p.23).

Lerner (2012) por otro lado, destaca cinco dimensiones generalizadas que participan dentro del rendimiento académico, estas son: lo económico, en cuanto al nivel de ingresos; la familia, en torno al ambiente “donde se desarrolla y crece un individuo” (p.18); lo académico, que corresponde al desenvolvimiento escolar del alumno en su proceso formativo; lo personal, que alude a factores individuales y psicológicos, y también lo institucional, conforme a la organización y gestión de los objetivos de la escuela. De esta manera, propone que el rendimiento académico tiene que entenderse como:

> …la relación entre el proceso de aprendizaje, que involucra factores extrínsecos e intrínsecos al individuo, y el producto que se deriva de él, expresado tanto en valores predeterminados por un contexto sociocultural como en las decisiones y acciones del sujeto en relación con el conocimiento que se espera obtenga de dicho proceso. (Lerner, p.15)

De las diversas dimensiones identificadas por los anteriores autores, podemos identificar que algunas escapan al control o agencia de las y los adolescentes. De modo que no en todas, el rendimiento académico depende del estudiante y cómo se comporta.

Por esta razón, Cano (2016) afirma que, “no existe un criterio común que permita definir unívocamente el concepto de bajo rendimiento escolar. Algunos autores lo centran en el alumno, otros en la institución escolar, o en el sistema educativo en general” (p.10).

Lo anterior nos permite señalar que, cuando el rendimiento académico no depende de la dimensión personal, psicológica o intelectual del adolescente, no es válido clasificarlo como conducta de riesgo; ya que los resultados escolares no se asocian con su papel de actor, sino con las circunstancias externas a que vulneran su bienestar y desarrollo.

En cambio, vemos que para Lerner (2012), desde la dimensión personal, el rendimiento académico puede relacionarse con elementos como son el deseo del alumno, la intención y la acción. Navarro (2003) también menciona que en este interviene la motivación escolar, el autocontrol y las habilidades sociales. Cano (2016), por su parte, concluye que cuando el bajo rendimiento se aborda con una perspectiva centrada en el punto de vista del alumno, hay que retomar las características internas y comportamientos del alumno.

Adicionalmente, Fuentes (2004) sugiere que las conductas escolares también son parte del proceso de aprendizaje, así “el rendimiento académico del estudiante es resultado de la ejecución de una serie de comportamientos necesarios en el procedimiento didáctico a partir del supuesto de que conducen a los alumnos a aprender lo requerido” (p. 24). Por lo tanto, cuando los estudiantes no realizan las acciones que se les solicita académicamente, es la adquisición de conocimientos o habilidades la que se ve comprometida, más que solo sus calificaciones.

En ese sentido, tanto Fuentes (2004) como Erazo (2018) destacan la relación estrecha que existe entre el desarrollo cognoscitivo y la conducta de los alumnos respecto a las actividades didácticas. De hecho, el segundo autor menciona que, si los estudiantes llegan a tener dificultades intelectuales, en algunos casos ello se relaciona con sus comportamientos, pues dice:

> El bajo rendimiento académico y los problemas de aprendizaje tienen origen en la incapacidad del estudiante para generar y organizar estructuras de conocimientos académicos, producto de la ausencia en habilidades cognitivas (atención, memoria) y meta cognitivas (comprensión, relación,

síntesis, resolución de problemas, inteligencia), que no se han desarrollado por la baja frecuencia de conductas escolares y falta de experimentación temática (Erazo, p.120).

La carencia de capacidades intelectuales que tren consigo un bajo rendimiento académico, según Erazo (2018), asimismo se relaciona con otras condiciones donde el estudiante tiene capacidad de acción; por ejemplo, la falta de hábitos de estudio, la "inadaptación escolar (no hace tareas, no prepara actividades, sin recursos, problemas de conducta en aula), graves lagunas de conocimiento, deficiencia en habilidades cognitivas y metacognitivas, desmotivación escolar" (p.119). No obstante, este puede ser un problema de "moderada gravedad y afectación con baja cronicidad si se interviene de forma oportuna" (p.119).

En las investigaciones que hallamos por medio del estado del conocimiento que clasifican al bajo rendimiento escolar como una conducta de riesgo en los adolescentes. Florenzano y Valdés (1997), explican que antes de ser denominada de esa manera, el problema se había observado en principio respecto al "avance del niño en la escuela, sea en términos de informes de notas, como en promoción de un curso al siguiente" (p.160). No obstante, mencionan que también puede manifestarse en los antecedentes de ausentismo frecuente o falta de interés por el futuro educacional. Asimismo, está relacionado con condiciones tales son el nivel socioeconómico, la actitud y apoyo de los padres hacia los hijos, y/o que tengan amistades con conductas parecidas.

De esta forma, ambos autores, al igual que Palacios y Andrade (2007), afirman que el bajo rendimiento escolar es una conducta de riesgo en sí misma. Pero más que un evento específico, a la par es un proceso que se relaciona con la predisposición al desarrollo de otros comportamientos. De ahí que, puede conducir a conflictos del ámbito académico, tal es el fracaso o deserción escolar; o a otro tipo de CR que impliquen mayores consecuencias, ya sean "desórdenes de conducta, embarazo adolescente, el consumo de sustancias adictivas, la delincuencia y desempleo" (Palacios y Andrade, p.6).

Para los autores mencionados, el bajo rendimiento escolar como conducta de riesgo en los adolescentes, provoca daños en torno a las dimensiones psicológicas, sociales y, por ende, en su desarrollo. En concreto, pueden ser afectaciones que

dificulten desde su progreso intelectual, hasta poner en peligro su adecuación a la vida adulta al tener menores posibilidades de acceder a un buen empleo y salario. Florenzano y Valdés (1997) resaltan que, cuando un alumno tiene malas notas, esto “se correlaciona con menores destrezas básicas, menos oportunidades laborales y una menor calidad de vida en general” (p.116).

Mientras tanto, Palacio y Andrade (2007) señalan que cuando el adolescente no se involucra en las actividades escolares y tiene un bajo aprovechamiento, además de no obtener los conocimientos requeridos que “les permite acceder a mejores oportunidades de desarrollo” (p.14). También se ven comprometidos los saberes socializadores, pues el contexto escolar, a la par, proporciona el aprendizaje de normas y costumbres del entono comunitario.

Para los autores anteriores, el bajo rendimiento académico es una conducta de riesgo, puesto que no solo se ven implicadas las áreas laborales, sino también las culturales y personales. Hay que recordar que la educación, sobre todo en los espacios occidentales, tiene una carga significativa de expectativas socioculturales que, al no ser concretadas, trae repercusiones para la persona y problemas particulares, ya sea con la familia, la escuela o los profesores.

Mediante los resultados de su investigación, Palacios y Andrade (2007) estiman que el alto rendimiento puede ser un factor protector ante otros comportamientos de riesgo, ya que de los adolescentes en su muestra que tenían un bajo desempeño escolar, de igual forma reportaban mayores puntajes en la presencia de otras CR. Por tal motivo, concluyen que cuando el adolescente se involucra dentro de las actividades escolares y académicas, están menos propensos a experimentar con otras CR, dado que cuentan con conocimientos y orientación por parte de la escuela.

Con base en lo anterior, podemos constatar que el bajo rendimiento académico es una conducta de riesgo, ante las repercusiones que provoca dentro de las áreas cognitivas e intelectuales, que finalmente ayudarán al adolescente a incorporarse al mercado laboral en la vida adulta; pero también por las afectaciones psicosociales que promueven su bienestar. En conjunto, con el hecho de que puede potenciar la inclinación hacia otros comportamientos que vulneren la salud.

Finalmente, respecto a la ruta de los estudios que han tratado la presencia del bajo rendimiento académico y su correlación con otras conductas de riesgo. De igual manera, encontramos que en un inicio se asociaron a la incidencia de comportamientos en el consumo de sustancias o de la sexualidad, tal es el caso del trabajo de Florenzano y Valdés (1997). En cambio, estudios más recientes también contemplan su relación con comportamientos como el bullying o acoso escolar, y el ciberbullying, como ocurre con Ortega y Gonzáles (2016).

Cabe mencionar que, al inicio de la investigación, la relación de ambas problemáticas adquirió una considerable relevancia, ante los cambios que el contexto de pandemia por Covid-19 trajo consigo en los estilos de vida de todo el mundo. Hecho que provocó que niños y adolescentes tuvieran que trasladar sus actividades escolares a una modalidad en línea para continuar su educación. Aun si pasar más tiempo en Internet, constituía un factor de riesgo para el ciberbullying.

1.2.3 Ciberbullying

El ciberbullying y el bajo rendimiento son conductas de riesgo que en ocasiones llegan a tener correspondencia una hacia otra. Bartrina (2014), al igual que Ortega y González (2016), identifican que, uno de los efectos del ciberbullying, puede reflejarse en la disminución o baja en el rendimiento académico, tanto en la víctima como en quien lleva a cabo esta agresión. Pero también, que existe la probabilidad de que el bajo desempeño escolar conduzca al adolescente a comportamientos antisociales y de abuso, por ejemplo, peleas, bullying o el ciberacoso. De modo que, ambas tienen un impacto considerable entre sí.

A partir de la revisión documental, según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2021a), Belsey (2019), Injuve (2017) y Smith (2006, citado en Castro y Rodríguez, 2016) se entiende como ciberbullying al conjunto de conductas y acciones repetidas, intencionadas y agresivas que se llevan a cabo por parte de uno o un grupo de adolescentes, con el objetivo de dañar a otro. Dichos ataques surgen de forma directa o anónima al acosar, molestar, enfadar, atemorizar, humillar, avergonzar, o abusar del adolescente. Se realiza por vías electrónicas a través del uso de tecnologías de información y comunicación (TIC´s), en plataformas de mensajería instantánea como

WhatsApp o correo electrónico; redes sociales, ya sea Facebook, Twitter, Instagram, etcétera; videojuegos y/o vía telefónica.

En particular, el ciberbullying también se caracteriza por ser un tipo de agresión que se produce entre pares, esto es, que el acosador provenga del grupo de compañeros de escuela o de un desconocido en una edad similar a la víctima. Así pues, Kowalski et al. (2010) y Chávez et al. (2020), destacan que cuando los ataques provienen de un adulto no se denominan como ciberbullying, a pesar de conformar un modo de acoso digital.

Es por eso que para algunos autores el ciberbullying suele identificarse como otra modalidad del acoso escolar o bullying (Morales y Serrano, 2014; Álvarez, 2016; Castro y Rodríguez, 2016). Sin embargo, pese a que comparten características similares y, en ciertos casos, se convierte en una extensión del bullying. Conviene aclarar que los escenarios, los tipos de agresión y sus consecuencias no son del todo iguales, pues por principio el ciberbullying ocurre dentro de los espacios de Internet.

Para Álvarez (2016), el ciberbullying ciertamente es similar al acoso escolar porque que en dicho ataque permanecen las características de “agresividad de la conducta, el desequilibrio de poderes entre agresor y la víctima y la continuidad en el tiempo de la agresión” (p. 80). Pero, a diferencia del bullying, puede ser imperecedero por la ausencia de un tiempo y espacio al que se limiten las agresiones. Así, para la víctima se reducen los espacios donde se percibe segura, puesto es susceptible a ser agredida en cualquier momento, aun si está en su hogar.

Asimismo, el ciberbullying requiere que se conozca cómo utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC´s); puede ser anónimo o indirecto, a partir de cuentas falsas. Incluso, este tiene lugar a un público mucho más amplio, por lo que llega a otros espectadores con mayor facilidad, (Morales y Serrano, 2014; Álvarez, 2016; Castro y Rodríguez, 2016). De ahí que, tampoco es necesario que el acosador tenga una fuerza física superior a la del acosado, porque “los ataques tienen el propósito de calumniar, desacreditar, denigrar, injuriar, infamar y desprestigiar a la víctima” (Castro y Rodríguez, p.10).

De acuerdo con Willard, (2006, citado en Bartrina: 2014) Morales y Serrano (2014) y Kowalski et al. (2010), el ciberbullying se puede manifestar a partir de las siguientes conductas:

- **Insultos:** peleas breves, entre dos o más personas, generalmente en espacios públicos digitales, donde se intercambian mensajes electrónicos con insultos y/o lenguaje vulgar.
- **Hostigamiento:** a diferencia del primero, este busca ofender o provocar algún daño de forma unilateral a la víctima, por lo que tiene mayor duración. Se trata de mensajes constantes cuyo contenido pueden ser imágenes, videos para denigrar, enviar cierto tipo de software con virus, o para espiar.
- **Denigración:** atiende a la difusión información referente a una persona insultándola, dando falso testimonio sobre rumores para dañar la imagen o estatus social de quien se hable. Tiene lugar a partir de páginas de internet, envío de correos electrónicos o por plataformas de mensajería instantánea.
- **Suplantación:** el agresor, usa las cuentas online de la víctima y se hace pasar por esta para realizar diversas acciones, que van desde enviar mensajes inapropiados a sus contactos hasta publicar información negativa o comprometedora como si la víctima lo hubiera hecho. El propósito es generarle algún problema o dañar su reputación.
- **Desvelamiento y sonsacamiento:** revelar información privada, por medio de la violación de la intimidad y sin consentimiento de la persona; ya sea convenciendo de manera engañosa para que sea la propia víctima quien revele la información o a partir de chantajes.
- **Exclusión y ostracismo:** supone el eliminar o aislar de forma intencional a una persona del acceso a chats, grupos sociales o listas de amigos.
- **Ciberpersecusión:** ocurre ante el hostigamiento reiterado a través del envío de mensajes electrónicos intimidatorios, amenazantes o con insultos en cualquier momento y lugar, provocando que el agredido tema por su seguridad.
- **Paliza feliz:** son agresiones físicas de las cuales se toma evidencia a partir de fotos o videos y posteriormente se difunden en la red, por considerar el hecho

divertido o gracioso. Puede provenir de una persona o grupo que conoce o no a la víctima.

Por otro lado, entre los actores involucrados en el ciberbullying. Álvarez (2016) informa que son tres figuras las que llegan a participar: él/la o los acosadores, la víctima y los espectadores. Aunque no hay perfiles únicos para cada rol, para la autora, el acosador, suele tener una "personalidad dominante, agresiva y con escasa empatía, impulsivos, dificultad para aceptar límites, se irritan con facilidad y no tienen problemas de autoestima" (p.83). Mientras que las víctimas pueden mostrar una "personalidad insegura, ansiosa, cautos, sensibles y tranquilos, baja autoestima, autoconocepto negativo" (p.83). Además, es posible que se trate de chicos y chicas con características físicas más débiles, y que no posean una red social de apoyo amplia.

En contraste, el rol de los espectadores, según Álvarez (2016), se identifica como aquel pequeño grupo heterogéneo, que suele rodear a al agresor y que suelen mostrarle apoyo y/o simpatía. No obstante, Chávez et al. (2020) exponen que la variación de perfiles en este rol tiende a ser mucho más amplia. Pues ente los espectadores es posible encontrar a los que solo miran lo que ocurre; quienes solo siguen o son cómplices del agresor, ya sea que lo ayudan directa o indirectamente a dañar a la víctima; y las personas reforzadoras pasivas, es decir, aquellas que, pese a ser conscientes del daño que causan los agresores, no intervienen para impedir el perjuicio. Entre estos, también pueden existir las personas que defienden al acosado, ya sea confrontando al acosador o buscando ayuda externa de un adulto.

De esta manera, el ciberbullying como conducta de riesgo llega a generar varios efectos adversos en víctima y el agresor. Álvarez (2015) describe que, "en la víctima produce miedo y rechazo al contexto en el que sufre la violencia, pérdida de confianza en uno mismo y en los demás, así como problemas en su rendimiento académico o social" (p.83). Por su parte, en el agresor es probable que se desarrolle "una disminución de su capacidad de comprensión moral y empatía, identificándose con un estilo violento de interacción con los demás" (p.83). Incluso, también puede traer repercusiones en aquellos que participan u observan, por temor a ser los siguientes, propiciando la ausencia de solidaridad y sensibilidad.

Entre otras consecuencias del ciberbullying, Bartrina (2014) sugiere que es posible que la víctima manifieste deseo por evitar la escuela, tener “dificultades para concentrarse, y perdida de interés por actividades sociales, con tendencia al distanciamiento y aislamiento” (p. 389). Mientras que, Castro y Rodríguez (2016) y Chávez et al. (2020), destacan el impacto en el desarrollo emocional que puede experimentar la víctima, como sentimientos de ansiedad, miedo, indefensión, estés, nerviosismo, depresión, ideación suicida, ira, frustración, trastornos del sueño, o somatizaciones.

Los autores mencionados también agregan que el ciberbullying produce consecuencias en la víctima que afectan tanto a la salud mental, el desarrollo social y hasta lo biológico. Por ejemplo, el abandono de la responsabilidad y compromiso con la familia, dificultad para mostrar afecto, ausencia de amistades, que las víctimas pueden desarrollar problemas con la alimentación o conductas violentas.

Asimismo, en el caso de los acosadores, Álvarez (2015) apunta que hay daños importantes respecto al entorno social, académico y en algunos hasta legales. En ese sentido, cuando se detecta al agresor, es posible que se enfrente a situaciones que perjudiquen su bienestar y desarrollo psicosocial. Es decir, problemas con la madre, padre o tutores; con la escuela, si agredió a un compañero(a); y/o legales, según del tipo de agresiones empleadas y conforme al marco jurídico de la ciudad y país, que considere a tales prácticas de ciberbullying un delito.

Cabe aclarar que, en México, según el Consejo Cívico de Instituciones de Coahuila A.C (s.f), a través de su página de internet CYnergia, el ciberbullying no se encuentra tipificado como delito, a diferencia de otros países. Sin embargo, conductas que se derivan de este tal es el caso de amenazas o violencia digital, en cuanto a compartir contenido íntimo y explícito de carácter sexual; son considerados delitos a nivel federal y local conforme a los Códigos penales de los Estados de la República, y acorde a los lineamientos de la reciente Ley Olimpia, según al Diario Oficial Federal que expide la Secretaría de Gobernación (2021). Es decir, que dichos actos pueden someter a efectos legales al agresor.

Tomando en cuenta los hallazgos de las investigaciones que encontramos del tema dentro del estado del conocimiento. De las características que destacan del problema, Bartrina (2014), identificó a través de un análisis multivariado aplicado a 110 denuncias de adolescentes en 2009 y 2010 oficiados por la Fiscalía de Menores en Barcelona, que las mujeres tendrían a practicar este tipo de acoso con mayor frecuencia, por medio de la provocación, el hostigamiento o la denigración.

Respecto a los antecedentes que dieron origen al ciberbullying como conducta de riesgo. Bartrina (2014), Castro y Rodríguez (2016) explican que, debido al aumento significativo sobre la conectividad a Internet, como otra forma alternativa de comunicación, a partir del avance tecnológico de las últimas décadas del siglo XXI, en particular en los años noventa. El espacio virtual pasó a ser uno de "los principales medios socializadores para todos [y en el caso de los adolescentes] el medio donde se desarrolla gran parte de la actividad y la comunicación entre iguales con inmediatez" (Bartrina, 2014, p.385). Sin embargo, ante el mal uso de tales recursos, fue esa misma posibilidad de conexión inmediata la que dio pauta a este tipo de riesgos. De modo que, el ciberbullying, como nueva modalidad de maltrato, marcó sus primeros registros en Estados Unidos en el año 2000 (Castro y Rodríguez, 2016).

No obstante, Castro y Rodríguez (2016) desde su perspectiva como trabajadores sociales, sostienen que, para poder intervenir en el ciberbullying, es importante poner atención y trabajar en conjunto con la familia y dentro del ambiente escolar, ya que en ambas existe la potencialidad de prevenir o fomentar algún tipo de riesgo. En primer lugar, porque la familia "es el núcleo principal de desarrollo psicológico y de apoyo para los menores, donde se aprende la mayor parte de las conductas sociales y emocionales" (p.11). En tanto, la escuela, es un sitio en el cual se aprenden las normas de convivencia y valores.

De igual forma, ambos autores precisan que el rol de la familia, a través de los estilos de crianza parental, podría ser un factor protector o de riesgo, para la prevención o la adopción del ciberbullying. Debido a que, es posible que las conductas que emprenden los padres de control, afecto y comunicación ante los comportamientos de sus hijos, marquen una diferencia en las acciones que realizan.

Las investigaciones de Ortega y González (2016), Chávez et al. (2019) si bien no parten del enfoque de conducta riesgo sobre el ciberbullying, muestran que entre las cuestiones que todavía requieren profundizarse, están las dificultades que representa su reconocimiento e intervención. En ese sentido, Ortega y González (2016) en su revisión documental concluyen que, aun cuando varios estudios tienen como objetivo identificar la presencia de este y/o describir sus características. Pese a que en la actualidad hay distintas escalas para medir su incidencia, pocos trabajos analizan el impacto que genera en otras problemáticas de los adolescentes, por ejemplo, en el rendimiento académico.

Chávez et al. (2019), encuentran que, conforme a las opiniones de una muestra de adolescentes de Costa Rica, las dificultades de quienes habían sido víctimas de ciberbullying, se relacionaban con la falta de reconocimiento y validación de la problemática por parte de las personas adultas. Al respecto, los participantes expresaron que tanto sus madres, padres y profesores no hicieron nada para protegerles del daño emocional que sufrieron al experimentar alguna agresión de ciberbullying. Por ello, no querían reconocer abiertamente si esto les ocurría o llegaban a minimizar la situación ante la poca atención que recibían.

A esta realidad, debemos sumar los cambios contextuales que trajo la pandemia por Covid-19, y llevaron al confinamiento de la población, al igual que el traslado de las clases presenciales hacia el trabajo en línea desde marzo del 2020. Con ello, las redes sociales y plataformas digitales, dejaron de usarse únicamente para el entretenimiento, pasando a convertirse en un medio con fines académicos, tal lo menciona el Instituto Jalisciense de Salud Mental (2021). Sin embargo, el uso de los medios virtuales por parte de niños y adolescentes, incrementó el riesgo de ciberbullying. De ahí que, resulta oportuno dar continuidad a su análisis e investigación como conducta de riesgo.

Asimismo, puesto que los cambios en el estilo de vida de la población en general y de los adolescentes, no solo modificó el desplazamiento de las actividades académicas al espacio virtual, sino también aumentó el tiempo libre de las personas. De acuerdo con el Instituto para el Futuro de la Educación (2021) del Tecnológico de Monterrey, debemos contemplar que el ocio, al igual que el estrés por la crisis sanitaria, limitaron las opciones de entretenimiento y además produjeron una susceptibilidad mayor a actitudes hostiles.

En ambos casos, estos suponen un factor de riesgo para el ciberbullying, pues según algunos autores, entre los perfiles y motivos de los acosadores para realizar ciberbullying, hay quienes lo practican por aburrimiento, porque lo ven como un juego o debido a que no tienen conciencia del daño que producen (Kowalski et al. 2010; Chávez et al. 2020).

Hasta aquí, hemos explicado qué entendemos por el ciberbullying, al igual que en el bajo rendimiento académico, con relación a las observaciones emitidas por las investigaciones que las han tratado como conductas de riesgo. No obstante, a partir del estado del conocimiento y lo anteriormente expuesto, vimos que ambos comportamientos también llegan a relacionarse hacia otras CR, tal lo son las alteraciones o desequilibrios en los hábitos alimentarios. Por eso, a continuación, hablamos de los detalles y hallazgos que encontramos respecto a esta conducta.

1.2.3 Hábitos alimentarios

En las conductas de riesgo de las y los adolescentes, los desequilibrios u alteraciones en los hábitos alimentarios conservan cierta correspondencia hacia otros comportamientos como el ciberbullying y el bajo desempeño escolar. En este sentido, Acero et al. (2008), consideran que las horas dedicadas al uso de Internet, llegan a alterar los horarios de alimentación de los adolescentes, y asimismo tener repercusiones en el rendimiento académico por ser un distractor. Pero también una de las consecuencias que puede generar el ciberbullying en las víctimas son problemas alimentarios.

La alimentación tiene un papel fundamental para el crecimiento y desarrollo físico e intelectual del adolescente, de acuerdo con Paredes y Patiño, (2019), Torres et al. (2019). Por ende, expresan que la ingesta de nutrientes a través de una alimentación balanceada, promueve el crecimiento adecuado y posibilita llevar a cabo las funciones corporales pertinentes, incluyendo el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, cruciales para el aprendizaje. Es decir, que contar con hábitos alimentarios adecuados también provoca efectos sobre el rendimiento académico.

Para algunos autores, “los hábitos alimentarios forman parte de la vida diaria del ser humano” (Cardona, 2019, p. 38). Así, configuran un conjunto de conductas adquiridas

y acciones repetidas que llevan al consumo de ciertos alimentos (Barriguete et al. 2017). Ambas ideas apoyan la definición de Álvarez y Álvarez (2009), quienes destacan:

> Los hábitos alimentarios se pueden describir como patrones rutinarios de consumo alimentario. Son tendencias a elegir y consumir unos determinados alimentos y a excluir otros. Comprende un conjunto de habilidades que desempeñan el papel de mecanismos de decisión, los cuales organizan y orientan la conducta ordinaria y, por consiguiente, nuestro comportamiento alimentario: lo que comemos y el modo cómo lo comemos, es decir, el consumo cotidiano de alimentos (p.2).

Este esquema de comportamientos y habilidades de los hábitos alimentarios, se manifiestan, según Cardona (2019) y Barriguete et al. (2017), en la comida que consume una persona diariamente; la predilección de ciertos alimentos; los mecanismos de decisión para elegir o excluir alimentos específicos; los horarios de alimentación; las porciones y frecuencia de consumo, e incluso los lugares donde se adquiere, prepara y come alimentos. Además, destacan que estas conductas pueden modificarse a partir de las características sociales individuales, entre ellas el ambiente familiar o la escolaridad, el estilo de vida, las condiciones económicas y culturales.

Por otro lado, Álvarez y Álvarez (2009), señalan que los hábitos alimentarios se caracterizan por su relativa estabilidad, ya que son costumbres que se forman a lo largo de los años. En consecuencia, resulta más difícil cambiarlos en la etapa adulta. Sin embargo, esto no significa que “no son inmutables, ya que son también esquemas de comportamiento modificables, abiertos al cambio a través de todas las potencialidades que ofrece la vida cotidiana” (p.3).

En contraste, durante la adolescencia el escenario no es el mismo, pues al ser una etapa que se caracteriza por diversos cambios y ajustes dentro del comportamiento, al igual que de los estilos de vida de la persona. Murugán et al. (2010), y Barriguete et al. (2017), advierten que es justo en este periodo cuando hay una mayor predisposición a modificar los hábitos alimentarios, ya sea hacia un esquema saludable o respecto a uno de riesgo. De ahí que, los hábitos que se adoptan en esta fase resulten significativos, tanto en la salud y bienestar del adolescente, hasta que es adulto.

Durante la adolescencia, llevar una alimentación balanceada, proporcionada y adecuada a los requerimientos nutricionales de esta etapa tiene un impacto considerable en la salud y en el estado físico. Según Murugán et al. (2010), porque en ella “se asiente un gran aumento en la velocidad del crecimiento corporal, y se alcanza el pico de masa ósea […] se adquiere el 50% del peso definitivo, el 25% de la talla, y el 50% de la masa esquelética” (p.307). Además, para Cardona (2019), debemos considerar que la alimentación es, por igual, un factor que promueve tanto la salud como el desarrollo de enfermedades, en función de las elecciones y consumo cotidiano de determinados alimentos.

Sin embargo, los daños a la salud que generan los desajustes en torno a los hábitos alimentarios, no solo tienen que analizarse según el impacto que producen en el crecimiento y/o evolución de alguna enfermedad debido a la falta de nutrientes. Si no también por la serie de alteraciones que se pueden presentar en el esquema de conductas alimentarias; es decir, aquellas acciones que desencadenan riesgos en el estado físico y mental del adolescente. Estos incluyen desde la malnutrición hasta el desarrollo de trastornos de la conducta alimentaria (TCA).

De acuerdo con Paredes y Patiño (2019) en los últimos años, si bien gran parte de los estudios se han enfocado en analizar los desajustes alimentarios respecto a este tipo de trastornos, en específico la bulimia y anorexia; puesto que ambos comprenden “actitudes y comportamientos anormales frente al consumo de alimentos, alteraciones psicológicas, distorsión de la percepción corporal e incluso temor intenso a la obesidad” (p.61). Conforme a la revisión documental, podemos observar que la presencia de un TCA, no es la única manifestación de hábitos inadecuados y problemas de salud dentro del tema, aunque potencialmente sean de los más graves.

Entre las conductas de riesgo asociadas a la alimentación, hay otro tipo de alteraciones previas a un TCA. Arellano (2019), establece que dentro de las conductas alimentarias no saludables también se encuentra la preocupación por engordar, los atracones, comer como compensación psicológica, las dietas restrictivas y el ejercicio excesivo. Estos comportamientos se pueden agruparse en tres categorías: las alteraciones relacionadas con la alimentación, que incluyen eliminar comidas, comer de

forma compulsiva, preocuparse desproporcionadamente por los alimentos, en su contenido calórico y/o preparación; prácticas erróneas para controlar el peso, como estar y/o realizar dietas, ayuno, mentir respecto al consumo de alimentos, miedo a subir de peso, y/o ejercicio excesivo; y alteraciones sobre la percepción en la imagen corporal, que “puede ir desde una insatisfacción hasta una alteración o distorsión” (p.36).

Conforme a los estudios de Murugán et al. (2010), Díaz y González (2014) y Barriguete et al. (2017), identificamos que entre otras de las conductas alimentarias de riesgo más comunes en las/los adolescentes están la omisión del desayuno, algunas veces a la semana o diariamente, al igual que realizar un desayuno escaso e insuficiente. Puesto que desayunar, no implica que se realice una comida completa y saludable, ya que la consistencia de los alimentos que consumen influye en la cantidad de nutrientes que se requieren para el crecimiento y la salud.

Asimismo, a partir de la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT) 2012, Díaz y González (2014) especifican que en México de las conductas de riesgo más frecuentes estaban “preocupación por engordar, comer demasiado y perder el control sobre lo que se come” (p.3). Además, estas eran diferentes entre mujeres y hombres, dado que las primeras tendían a preocuparse más por engordar, mientras que los segundos se centraban en hacer ejercicio para perder peso.

Sin embargo, de las dos investigaciones que en el estado del conocimiento abordan conductas de riesgo en los hábitos alimentarios, encontramos que Pons et al. (2010) al igual que Díaz y González (2014), más que centrar su interés en identificar la presencia de una conducta alimentaria de riesgo, a la par buscaron recuperar los valores como los significados que las y los adolescentes atribuían a estos para dirigir sus comportamientos.

De esta manera, Pons et al. (2010) detectan en una muestra de adolescentes de España, que contaban con conductas alimentarias saludables, puesto que realizaban cinco comidas al día. Además, según sus testimonios, encontraron que sus comportamientos se orientaban en parte por las ideas negativas que atribuían a ciertos alimentos, sobre todo dulces o comidas fritas, y cómo consideran que actúa una persona saludable comparada con una no saludable.

Por otro lado, Díaz y González (2014), identifican que la valoración negativa de las y los adolescentes a ciertas conductas, como saltar comidas o comer comida chatarra, no siempre evita que las adopten; pues, aunque casi la mitad de su muestra opinaba que estos comportamientos podrían tener efectos nocivos, algunos reportaban realizarlas eventualmente.

Asimismo, ambos estudios coinciden en que las conductas alimentarias de la familia y amistades son un factor que influye en las/los adolescentes para adoptar o prevenir algún comportamiento desajustado. En ese orden, Pons et al. (2010) detectan mediante sus grupos de discusión que, en el testimonio de los participantes, la familia y el contexto escolar influían de manera significativa en el tipo de alimentos que consumían. En especial las madres, ya que preparaban sus alimentos y/o les proveían de conocimientos sobre lo que debían consumir. Mientras tanto, en la investigación de Díaz y González (2014), "se encontró que la familia es un factor de protección, ya que se percibe como poco consumidora de comida chatarra, a diferencia del grupo social, el cual es percibido como consumidor de chatarra" (p.14).

Al igual que en las dos conductas de riesgo anteriores, para la investigación es claro que los desajustes dentro de los hábitos alimentarios se han analizado como un problema aislado, previo a un enfoque de CR. De ahí que otros estudios, en particular desde la medicina y la psicología, también indagan y evalúan, los distintos factores que pueden influir en el desarrollo o prevención de estos conflictos en los adolescentes, o buscan su relación con otros problemas.

Al respecto, identificamos que la investigación de Acero et al. (2008) buscaban determinar la correlación que hay entre hábitos de salud, consumo de internet y rendimiento académico en Bogotá. También, Elizondo et al. (2014) en su estudio de orden cuasiexperimental buscaron medir de qué manera la promoción de información sobre hábitos saludables por medio de páginas de Internet, redes sociales como Facebook y Twitter, y/o conferencias, lograba disminuir la prevalencia de sobrepeso y obesidad en adolescentes de Monterrey, México.

Otros trabajos como el de Barriguete et al. (2017) proponen determinar cuáles son las conductas alimentarias y estilos de vida de adolescentes escolarizados, a partir de

una muestra de participantes en la Ciudad de México y el Estado de Michoacán. Mientras que Torres et al. (2019) exploran, mediante las experiencias y significados de distintos actores, como profesores, padres de familia y adolescentes en Chile, los discursos y prácticas del contexto escolar que orientan el desarrollo de hábitos saludables, entre ellos la alimentación.

De las investigaciones anteriores podemos observar en cuanto al esquema de conductas de riesgo que refieren de los hábitos alimentarios, sus perspectivas se dirigen a analizar las prácticas cotidianas que realizan los adolescentes, debido a que estas también representan una amenaza a la salud, más que abordar aspectos relacionados con un TCA. Además de insistir en la incidencia que hay del entorno social ante los patrones de conducta alimentaria.

Para Elizondo et al. (2014), al igual que Barriguete et al. (2017), la influencia social, en particular de la familia como de amistades, representa un factor de riesgo considerable, sobre el cual se debe poner atención ante las alteraciones de los hábitos alimentarios. Puesto que los primeros son quienes contribuyen a forjar durante la infancia costumbres relacionadas con los alimentos. Por su parte, con los segundos, al pasar más tiempo con ellos y fuera de casa, las actitudes que las amistades asumen hacia los alimentos o sus hábitos se convierten en un referente significativo dentro de las conductas individuales.

Barriguete et al. (2017), mencionan que, en la adolescencia, los amigos “pueden influir en el nivel de satisfacción con la imagen corporal y comportamientos relacionados con la dieta, ya que estos aspectos se comparten dentro de la relación de grupo” (p.8). Es decir, que la validación que obtienen o no mediante las opiniones de sus amistades sobre su apariencia física, puede llevar a realizar cambios en la conducta alimentaria, igual que cuando los amigos hacen dietas. Aunque, en el último caso, esto también representa un factor de riesgo para el desarrollo de un TCA.

Visto que la adolescencia es una etapa que produce modificaciones en el esquema de comportamientos alimentarios, debido a la diversificación de actividades y cambios en el estilo de vida, que alteran el tiempo para preparar y comer alimentos en el hogar. Elizondo et al. (2014) y Murugán et al. (2010) concuerdan en que tales situaciones

aumentan la posibilidad de presentar desajustes, por ejemplo, restringir comidas, sustituir ingestas pequeñas de alimentos por comidas completas, e incluso acceder con mayor frecuencia a sitios de comida rápida.

Aunque pasar tiempo fuera de casa, es uno de los factores de riesgo que se asocian con mayor frecuencia ante los desajustes alimentarios de las y los adolescentes. Frente al contexto de la crisis sanitaria por la pandemia de Covid-19, nos fue posible constatar que permanecer en el hogar, no es por sí solo un determinante para evitar tales alteraciones. Puesto que, en la contingencia, surgieron nuevos escenarios que del mismo modo vulneraban la alimentación de este grupo pese a encontrarse en sus hogares.

En un sondeo aplicado en países del territorio de América Latina y el Caribe durante este periodo, conforme con la UNICEF (2021b), los principales límites para que los adolescentes tuvieran acceso a alimentos saludables, fueron la falta de recursos y el temor a contraer el virus en caso de salir. A la vez, la crisis también provocó un aumento en el consumo de alimentos dulces, comida rápida y productos precocinados tanto en los adolescentes como en la población general. Mientras que el consumo de frutas, verduras y agua disminuyó.

En el caso de nuestro país, de acuerdo con los informes del Gobierno de México (2021b), cuando se realizaba este estudio, comenzaron a aplicarse encuestas para conocer de qué manera la pandemia estaba afectando la compra de alimentos, así como la calidad de alimentos que consumía la población, ya que había que contemplar múltiples factores. Por ejemplo: el consumo de alimentos por ansiedad, depresión o aburrimiento; el confinamiento en el hogar; el tiempo libre, o el tiempo destinado a la preparación de alimentos.

Como hemos expuesto hasta aquí, el abordaje de las alteraciones o desajustes dentro de los hábitos alimentarios abarca acciones que no solamente se reducen a la presencia de algún trastorno de la conducta alimentaria, sino también en aquellos comportamientos que aparentar ser inofensivos o simulan dirigirse al cuidado de la alimentación, tal ocurre con las prácticas restrictivas, el ejercicio excesivo o el miedo a engordar. Asimismo, los estudios mencionados en este apartado revelan que, al igual

que en el caso del bajo rendimiento escolar y ciberbullying, el entorno social representa uno de los principales factores de riesgo asociados a estos problemas.

Por ello, luego de que expusimos los principales elementos conceptuales, enfoques de estudio y hallazgos en torno a las conductas de riesgo que delimitamos para la investigación. A continuación, hablamos de la familia y amigos en torno a los distintos criterios desde donde las investigaciones que en el estado del conocimiento tratan a estos como factores de riesgo.

1.3 La familia y amigos como factores que influyen en las conductas de riesgo

El estudio de las conductas de riesgo en adolescentes muestra que, a pesar de los distintos enfoques empleados para explorar los factores que convergen en su origen y evolución, tal lo son las circunstancias individuales, grupales; aspectos psicológicos, sociales y/o culturales. La familia y los amigos conforman dos de las principales unidades de análisis vinculadas al fenómeno, en virtud de su rol destacado sobre el desarrollo humano. Siendo escenarios formativos y socializadores que los convierten a ambos, en el contexto social más cercano donde las y los adolescentes se desenvuelven.

De esa manera, entre los primeros trabajos que buscaron retomar esta postura psicosocial para entender a las conductas de riesgo. Encontramos que Jessor (1991) mediante su teoría de la conducta problema, al igual que Florenzano y Valdés (1997) con el uso del Modelo ecológico de Bronfenbrenner; comenzaron a observar las implicaciones que tiene el contexto en el desarrollo psicológico del adolescente, en particular desde el microsistema que consolidan la familia y amigos.

Así, en la visión de estos autores, el entorno social puede ser un factor de riesgo o protección para la asunción a CR (Jessor, 1991). Debido a que el microsistema se compone de aquellos con quienes se comparte la realidad inmediata, siendo entonces las primeras referencias que las y los adolescentes como sujetos en desarrollo, tienen disponibles en torno a ideas, valores, comportamientos y costumbres, según lo que perciben en dicho ambiente (Florenzano y Valdés, 1997).

A partir de estas, investigaciones posteriores proponen examinar otros criterios de la familia y amigos que pueden intervenir para la adopción de CR. Por ejemplo, el tipo de familia (Valenzuela et al. 2013), la cohesión familiar (Santamaría, 2012), o la dinámica familiar (Santiago y Torres, 2019). Mientras que, con los amigos, se observa generalmente los efectos de la presión social, pues el grupo de amigos ejerce gran influencia en el adolescente, ante la búsqueda de aceptación y pertenencia (Oliva, 2014; Villalba, 2015).

No obstante, según la revisión de investigaciones que emprendimos en el estado del conocimiento. Otros autores sugieren que entre los factores que pueden promover o prevenir las conductas de riesgo, se encuentran los estilos de crianza parental, al igual que las y los adolescentes perciban que su familia y/o amigos realizan alguna conducta de riesgo (Valenzuela et al. 2013; Castro y Rodríguez, 2016; Pons et al. 2010; Huitrón et al. 2011; Díaz y González, 2014; Santiago y Torres, 2019). Pero en ellos, observamos, aún existen elementos de los cuales conviene analizar la manera en que se han abordado.

Sobre los estilos de crianza parental, Castro y Rodríguez (2016) mencionan que estos pueden modificar los comportamientos que adoptan los/las adolescentes; ya que el rol de los padres/madres supone proveer de acompañamiento y apoyo emocional, a las/los hijos en el desarrollo psicológico. Por lo que, con estas acciones, la familia es un referente relevante para el aprendizaje de distintas conductas, que pueden llevar a evitar o asumir algún riesgo. En sus palabras explican:

> Un modelo de crianza con una permisividad excesiva tiene efectos negativos en los hijos, favorece conductas más inmaduras, de escaso autocontrol y falta de independencia y disposición para tomar responsabilidades (Olweus, 1993). Los estilos de crianza democráticos, cercanos y comunicativos favorecen la comunicación adolescentes-progenitores. En contra, modelos con una disciplina coercitiva y ausencia de interacciones positivas entre padres-hijos, dificultan el aprendizaje de alternativas en situaciones desajustadas, y tiende a mantenerse la continuidad del comportamiento antisocial de los hijos. (Hernández, Gómez, Martín y González, 2008) (Citado en Castro y Rodríguez, 2016, p.11-12)

Desde esta idea, los autores anteriores señalan que las tipologías de crianza permisiva, negligente u autoritaria, traen consigo efectos negativos al desarrollo del

adolescente hacia un mal comportamiento. Sin embargo, Valenzuela et al. (2013), destaca que, las estrategias parentales también pueden ser un factor de protección ante las CR, ya que “a mayor apoyo parental y control conductual, hay menor consumo de drogas, autoagresión, violencia y depresión, entre otras” (p.2).

Para Valenzuela et al. (2013), los padres y madres suelen ser uno de los principales modelos a seguir. De ahí que, las acciones de crianza que emprenden con las/los hijos adolescentes, pueden promover o evitar que asuman riesgos; a través del “apoyo, conocimiento y desarrollo de habilidades básicas en la crianza tales como disciplina consciente y apoyo efectivo” (p.2). Puesto que estas permiten a los menores adaptar sus conductas y acceder a un desarrollo psicológico favorable.

A la luz de lo anterior, podemos decir que la familia más que ser un grupo que posee ciertas cualidades o características. Tanto las madres como los padres, se vuelven actores indirectos que, mediante los estilos de crianza parental, forman parte de las acciones que emprenden sus hijos(as). De ahí que, la percepción que las y los adolescentes tengan de las estrategias que utilizan sus tutores sea significativa para comprender sus conductas. Pues “la relación entre padres e hijos es una interacción que afecta a ambos agentes sociales y puede generar beneficios o daños potenciales para ambas partes” (p.4).

Referente a las conductas de riesgo que delimitamos para esta investigación. Los trabajos de Navarro (2003), Albán y Calero (2017), Padua (2019), mencionan que, en el rendimiento académico, las estrategias parentales de interés, apoyo y control, que manifiestan las madres y los padres, pueden repercutir en el cumplimiento o incumplimiento de las actividades escolares. Por su parte, en el ciberbullying, Bartrina (2014), Castro y Rodríguez (2016), apuntan que las acciones de afecto, supervisión y acompañamiento se asocian a factores que contribuyen a prevenir ser víctima de este abuso.

Aunque, los estilos de crianza parental y las conductas de riesgo que se perciben del entorno social inmediato se identifican como un factor de riesgo en los comportamientos problemáticos o desajustados de las/los adolescentes. Montañés et al. (2008) consideran que es importante aclarar que, factores no significan causalidad “sino

que constituyen condiciones, […] que predicen una mayor o menor probabilidad de desarrollar un comportamiento" (p.401).

De hecho, señalan que, si bien mal control de los padres/madres "está relacionado con diversos comportamientos de riesgo como la delincuencia, las drogas o un mal rendimiento académico" (Montañés et al.,2008, p.402). Las estrategias de crianza que llegan a influir en el adolescente no siempre son los mismos en cuanto a cada tipo de conducta.

En la delincuencia, por ejemplo, Montañés et al. (2008) identifican que esta se asocia a estilos parentales "crueles, negligentes, castigadores, con débil supervisión del hijo y disciplina errática" (p.402). En cambio, encuentran que, en el consumo de drogas, algunos estudios relacionan este problema a una escasa comunicación familiar y a un estilo de crianza permisivo. Pese a esto, el predictor más significativo es que los amigos consuman drogas, hablen con frecuencia de ellas o sostengan una actitud favorable a estas. Al igual que la familia, sea consumidora.

En ese sentido, Montañés et al. (2008) señalan que, al percibir que la familia normaliza el consumo de alcohol, tabaco o drogas, es posible que aumente la disposición a adoptar estos comportamientos. Puesto que, al ser permitidas o implementadas en su entorno, las y los adolescentes pueden interpretar que no existen grandes riesgos al realizar dichas conductas, al no ser expresamente rechazadas por aquellos con quienes conviven.

Como anteriormente mencionamos los estudios de Pons et al. (2010), Díaz y González (2014), al igual que el de Santiago y Torres (2019), también afirman que las conductas de madres, padres o amigos predisponen el desarrollo de conductas de riesgo en las y los adolescentes, ya que ambos ambientes se conforman de personas que se convierten en modelos de comportamiento a seguir.

Luego, encontramos que dentro de las conductas de estudio para la investigación. En el rendimiento académico, Lerner (2012) observa que, en virtud que la familia moldea patrones de comportamiento, valores, y en sí, transmite gran parte del capital cultural de un individuo. El nivel educativo de las madres y los padres es una característica que

las/los adolescentes tienen en mente, al tratar las expectativas académicas que buscan sobre su propio desempeño escolar.

En los hábitos alimentarios, Macías et al. (2012), junto con Díaz y González (2014), señalan que las/los adolescentes trasladan muchas de las conductas alimentarias que perciben en su familia, respecto al tipo de alimentos que consumen y/o la cantidad, como resultado de la construcción sociocultural. Porque las madres y padres son el primer grupo en el que las personas tenemos contacto con los alimentos. Incluso durante la adolescencia, continúan influyendo acerca de la forma de alimentación o en las preferencias por ciertas comidas. De hecho, recordemos que el estudio de Pons et al. (2010) detectan que, en el testimonio de quienes participaron, eran sus mamás las que preparaban los alimentos o les compartían conocimientos sobre lo que deben comer.

En el caso del grupo de amigos, la situación no es tan distinta a la familia. Debido a que las y los adolescentes interactúan de forma cotidiana y comparten tiempos de convivencia considerables con las/los amigos. Las ideas, actitudes y conductas que se perciben o realizan en conjunto, adquieren un valor significativo y referencial para la conducta individual. Por ello, Díaz y González (2014) concluyen que, en el consumo de alcohol, aunque los amigos no presionen para consumir, el que perciban que consumen puede desencadenar este comportamiento, ya que en algún momento es posible que se consuma como un tipo de actividad en común.

Respecto a los hábitos alimentarios, Elizondo et al. (2014) señalan que, en la adolescencia, existe una mayor tendencia a tener comportamientos alimentarios y preferencias similares a las de amistades. Asimismo, Barriguete et al. (2017), mencionan que el grupo de amigos puede influir en las conductas alimentarias, ya que el grado de satisfacción corporal y los comportamientos vinculados a las dietas son temas que se comparten en tal relación.

Del mismo modo, en cuanto al ciberbullying. Álvarez (2016), en conjunto con Chávez et al. (2020), advierten que, en la dinámica del grupo de amigos, cabe la posibilidad de persuadir al adolescente de realizar alguna conducta agresiva. Puesto que la actitud positiva y normalizada por parte de las/los amigos valida este comportamiento, o por temor a ser los siguientes. Además, según los autores, hay que recordar que la/el

acosador tiende a estar acompañado de otros que, en su rol de amigos, pueden ser sus cómplices al participar en el acto o al no intervenir en los abusos, puesto que parecen simpatizar con el agresor.

Aunque las anteriores puntualizaciones indican que las alteraciones o modificaciones que las y los adolescentes realizan sobre sus conductas se ven afectadas o condicionadas por las pautas de convivencia, referencias de valores e ideas que se obtienen ante las actividades compartidas con la familia y amigos. En los estudios que retoman esta ruta de análisis como Jessor (1991), Florenzano y Valdés (1997), Díaz y González (2014), y Santiago y Torres (2019). En contraste, observamos que sus objetivos se centran en medir la correlación entre tales factores. Es decir, determinar si la familia o amigos emprenden CR, para diagnosticar si estos ambientes, son un factor de riesgo o protección, para desarrollar algún comportamiento desajustado.

Sin embargo, al explorar únicamente las características de estos contextos sociales, en términos de indicadores. El posicionamiento de tales investigaciones deja a un lado la interpretación de la propia experiencia de las y los adolescentes, para entender, desde su perspectiva, cuáles son los procesos que intervienen y que les llevan a evitar o asumir conductas de riesgo, a partir de los comportamientos que perciben de sus padres/madres y/o amigos.

En ese sentido, Gil y Romo (2008), al igual que Salas (2018), sugieren que si lo que buscamos es comprender por qué los adolescentes asumen riesgos, visto desde el contexto social como un agente que se involucra en fenómeno. Para empezar, debemos realizar un cambio en el análisis del sujeto a las relaciones e interacciones sociales, pues mencionan:

> …las razones de las conductas de riesgo se encuentran en la interacción social en distintos niveles entre el adolescente y su contexto social: desde la relación que mantiene con los integrantes de su familia y con el grupo de amigos (Salas: p.6).

Desde esta perspectiva, los autores anteriores proponen que las conductas de riesgo, más que una simple decisión individual, son resultado de los procesos sociales que llevan a las/los adolescentes a modificar sus conductas considerando las pautas e intercambios de su entorno. Donas (2001), por ejemplo, apunta que contrastes, como los

supuestos valores que transmite la sociedad junto con la familia y la manera en que las/los adolescentes perciben que estas actúan, no pueden deslindarse de las conductas que asumen. Pues tal cuestiona el autor: "¿por qué acusamos a los adolescentes de "pérdida de valores", cuando estamos mostrando la inexistencia de límites en los adultos?" (p. 481).

La adolescencia, según Donas (2001), es una etapa donde las personas comenzamos a definir nuestra identidad y estilos de vida. Pero, debemos recordar que estos elementos no son resultado exclusivo de la subjetividad, pues también se construyen mediante la interpretación de las experiencias, referencias e ideas captadas del medio en que se vive. Al respecto, explica:

> La búsqueda de ser yo, surge de una permanente comparación entre mi pensamiento y lo que veo afuera, desde el momento en que soy una persona de relación, que no vivo aislada, que pertenezco a una familia, vivo en un barrio, en una sociedad, en una cultura, en un país y en un mundo. La identidad surge de las diferentes posibilidades que yo pueda tener al confrontarme con autores de libros, con mis profesores, con mis padres, mis vecinos, mis amigos, con líderes políticos, con los ídolos del cine y la televisión, con las informaciones, con los conocimientos, con el entorno geográfico, con los valores de la sociedad, etc. (p.472).

En vista de lo anterior, proponemos que las conductas de riesgo de las/los adolescentes constituyen un suceso más complejo que la inquietud personal, una elección o un instante de mal juicio. Nos referimos, a un proceso donde la acción surge en respuesta a las interacciones que se sostienen con otros, pese a que sea un comportamiento individual. En las cuales se toma como referente las conductas de otras personas involucradas en el momento o en situaciones previas, por ejemplo, lo que se observa y aprende en la familia y amigos.

El cambio hacia una comprensión de los procesos generados para que las conductas de la familia y amigos puedan modificar o influir en la conducta de las y los adolescentes, no solo es oportuno con relación a las CR que se perciben en el entorno, sino también respecto a los estilos de crianza parental. Porque, como antes mencionamos, de forma similar su enfoque de análisis tiende a medir la interrelación entre los tipos de crianza que emplea la familia y los comportamientos de los hijos, tal lo

describen Valenzuela et al. 2013, Castro y Rodríguez, 2016. No obstante, de acuerdo con Arranz (2004), este posicionamiento ha dejado ciertos vacíos:

> ...debe señalarse que es cierto que una parte muy importante de los estudios que han analizado la relación entre los estilos parentales y el ajuste o desarrollo adolescente son correlaciónales, y, por lo tanto, no aportan información sobre el sentido de las influencias (p. 108).

El comentario anterior nos refiere a que, si bien los estilos de crianza parental son un determinante involucrado para estudiar el comportamiento adolescente. Lo cierto es que no basta solo con conocer o relacionar el tipo de estilos que declaran aquellos con conductas de riesgo y quienes no las tienen. Si no, también se requiere comprender desde las propias interpretaciones de las/los menores cómo es que, en su experiencia, las acciones y actitudes de crianza que reciben sus padres y madres, les conducen a modificar sus comportamientos ante los riesgos.

En este marco, para el caso de los dos factores expuestos, aunque consideramos que es pertinente determinar el estatus de estos ante el análisis de los elementos que dan origen a las CR en la adolescencia. Al mismo tiempo, se requiere situar este saber a partir de la perspectiva de las personas que experimentan el problema, para comprender cómo esas condiciones, en la opinión de las/los adolescentes, provocan que adopten o evadan estos comportamientos individualmente, a partir de lo que perciben de sus interacciones con el entorno social.

Este posicionamiento nos da la posibilidad de conocer en conjunto, las conductas de las y los adolescentes, al igual que los procesos sociales que intervienen para orientar sus comportamientos individuales. Pero también, permite que abordemos un enfoque distinto para atender su incidencia, no solo hacia las/los menores, sino incluyendo a los demás actores involucrados, tal lo es la familia y amigos. En lugar de únicamente identificar si dichos ambientes son un factor que vulnera la salud y bienestar.

Por todo lo expuesto, para nuestra investigación optamos por seguir una ruta de estudio para analizar cómo es que las/los adolescentes, mediante estrategias de crianza y conductas que perciben tanto en sus padres, madres o cuidadores, y/o amigos, adaptan y moldean sus comportamientos. Esto a partir de las interacciones cotidianas, las actividades y tiempo que comparten con ellos. Puesto que ambos entornos, son un

marco de referencia importante sobre las conductas que eligen e incluyen dentro de sus estilos de vida, para evitar o asumir algún tipo de conducta de riesgo.

A lo largo del capítulo, mencionamos brevemente algunas de las implicaciones de las conductas de riesgo, en particular durante la adolescencia; además de los aspectos significativos que en esta desempeñan la familia y amigos/as, aun sin definir qué representa cada una. Por ello, luego de este panorama general sobre los elementos conceptuales de las CR en las/los adolescentes, así como de los factores asociados al fenómeno, que fundamentan la línea de estudio a la que dirigimos esta investigación. A continuación, en el segundo capítulo desarrollamos teóricamente qué entendemos por adolescencia, familia y amistades.

Capítulo 2. La Adolescencia, la familia y los amigos

Las relaciones familiares y de amistad son un conjunto de personas cercanas, que nos acompañan a los seres humanos en gran parte de nuestras etapas vitales. Pero durante la adolescencia, sus singularidades abonan elementos respecto a la trayectoria que emprenden las y los sujetos que atraviesan dicha etapa. De ahí que, las cualidades y escenarios que se comparten e intercambian en dichos vínculos, representan para las y los adolescentes una variante sobre su estilo de vida y comportamientos que moldean de forma individual.

Por eso, a través de este capítulo, buscamos establecer a qué nos referimos cuando hablamos de adolescencia, familia y amistad; para luego, identificar el papel que ambas relaciones configuran respecto a las/los adolescentes, y con ello describir los escenarios que provocan modificaciones del comportamiento, con base en las interacciones que establecen con cada uno.

2.1 Caminos para comprender la adolescencia

Definir la adolescencia es una tarea compleja que nos lleva a descubrir que al momento no existe un único camino para enmarcar como debe entenderse. En ese sentido, Izco (2007) sostiene que, adentrarse al tema de la adolescencia implica confrontarse al terreno de la diversidad, de la cual pueden rescatarse ciertos aspectos generales, pues “cada adolescente es, en definitiva, una adolescencia” (p. 67).

Pero aseverar que hay distintas adolescencias, no solo proviene de la diversidad de experiencias y trayectorias que atraviesa de modo subjetivo cada adolescente. Si no también de los saberes generados alrededor de esta, que parten de diferentes enfoques teóricos y metodológicos, al centrarse en áreas de conocimiento específicos, que dan cuenta de la multiplicidad de rasgos constitutivos con los cuales puede identificarse.

Para Lozano (2014), la adolescencia es objeto de estudio de diferentes disciplinas tal lo son “la antropología, la psicología, la biología del desarrollo, la sociología, la historia y, por supuesto, también aparece como un concepto mundano de la realidad familiar, educativa y social del presente” (p.13); debido a una marcada preocupación por entender la adolescencia tanto para la investigación como para la práctica social.

No obstante, los conocimientos existentes sobre la adolescencia, a partir de estas disciplinas, lejos de ubicar aspectos para delimitar un perfil general de sus características, así como una definición particular, han puesto en debate la manera adecuada en que tiene que abordarse (Santillano, 2009). En primer lugar, porque se cuenta con amplios materiales teóricos, con perspectivas heterogéneas entre sí, que limitan la posibilidad de establecer elementos generales sobre la adolescencia. Por lo que solo es posible señalar algunas conexiones entre los criterios que propone cada postura.

En segundo lugar, porque al margen de los conocimientos actuales, se ha llegado a la conclusión, incluso desde las perspectivas psicoeducativas, que la adolescencia, al menos tal se conoce ahora, “no ha existido siempre […]. No existía una cultura adolescente, ni la adolescencia era percibida como un estudio particular del desarrollo” (Palacios y Oliva, 2014, p.434-435). Por lo tanto, es una categoría que debe posicionarse como resultado de los fenómenos culturales y sociales del contexto occidental moderno.

De esa manera, al igual que Santillano (2009), Lozano (2014), Palacios y Oliva (2014) dentro de la revisión documental respecto a la adolescencia, consideramos que al hablar sobre este tema no es posible dar una definición única ni partir de una línea teórica exclusiva. De hecho, aun cuando esta investigación parte de una disciplina social, en nuestra área de conocimientos, del mismo modo existen diversas corrientes teóricas cuyo objeto centra su atención en aspectos distintos.

Por lo anterior, pensamos que los caminos más apropiados para comprender a qué nos referimos cuando hablamos de adolescencia, se encuentran en dos principales momentos. El primero refiere a tener una noción de los distintos grupos de corrientes teóricas y las posturas que analizan de la adolescencia. Pues, como declaran los tres

autores antes citados, si bien no hay una única teoría general del tema, debemos contemplar que cada campo nos acerca a entender diferentes dimensiones de esta.

En un segundo momento, tal lo expresan Palacios y Oliva (2014), ya que "estamos lejos de poder afirmar la existencia de una concepción homogénea sobre la adolescencia" (p. 440). En términos teóricos, consideramos que es oportuno retomar los principales rasgos constitutivos que pueden aplicarse a cierto nivel de generalidad, según proponen Santillano (2009) y Lozano (2014). En lugar de solo plantear una definición conceptual, pues esto permitirá situar sus diferentes dimensiones, y también demarcar las condiciones en que las relaciones de familia, como de amistad, disponen de un papel significativo en la adolescencia.

2.1.1 Enfoques teóricos sobre la adolescencia

La extensa pluralidad de conocimientos teóricos sobre la adolescencia, que postulan los autores que revisaremos en este apartado, traen consigo ciertas complicaciones al momento de ubicar y agrupar estos enfoques. Pese a ello, son interesantes algunas de las caracterizaciones que señalan dichas propuestas, pues ayudan a visualizar porque no es posible partir de una sola corriente teórica para hablar de un concepto universal, y que cada una también moldea una determinada imagen con la que suele asociarse al sujeto(a) adolescente.

En este sentido, Lozano (2014) propone que, antes de retomar algunas teorías por campo disciplinar, tal es la psicología, la antropología, sociología e historia, hay que contemplar que estas pueden identificarse en dos grupos principales. Las de orden particularista o relativista, que analizan la adolescencia según las distintas culturas y sociedades, pues buscan alejarse de las definiciones normativas que la definen como una fase de desarrollo; y las universalistas, las cuales si apoyan "una definición normativa de adolescencia como etapa diferenciada del desarrollo psicobiológico" (p.27), en las que los cambios físicos tienen influencias fundamentales.

Según otros autores, tal es el caso Palacios y Oliva (2014), quienes hablan de las teorías de la adolescencia por grupo disciplinar, señalan que en cierto modo cada campo contribuye a modelar una imagen de esta como una etapa conflictiva y turbulenta. Pues, aunque atribuyen las causas de dichas características a distintos aspectos. Mientras que

para la psicología este proceso es inherente al individuo. En la perspectiva de sociología, “el origen de los conflictos estaría en el contexto social y en los acontecimientos externos” (p. 438).

Por otro lado, García y Prada (2018), proponen que las aproximaciones teóricas sobre la adolescencia pueden clasificarse en otros dos grupos, las estructural-funcionalistas y las posmodernas. En las primeras, se defiende la idea de que esta corresponde a una fase vital, a partir de ciertos discursos naturalistas y psicologistas, con los cuales se sustenta que es una etapa tormentosa, dadas las modificaciones y características biológicas que se presentan. Mientras que, en las segundas, asumen que este periodo de vida se ve afectado de forma relevante por el contexto donde tiene lugar, más que por los procesos vitales.

A la luz de lo anterior, es claro que cada clasificación y postura teórica ayudan a dar una mayor comprensión de las formas en que puede mirarse la adolescencia. Sin embargo, más que defender la validez de una respecto a otra, lo que pretendemos es dar una idea de dónde pueden ubicarse. Es por ello, que a continuación mencionaremos algunas teorías de esta categoría, señaladas por las y los autores citados, conforme al campo disciplinar que abordan, la perspectiva de la que parten y la forma en que posicionan al sujeto(a) adolescente. Así, al final del apartado, retomaremos la pertinencia que guardan dichos planteamientos al tratar de rescatar aspectos generales sobre el tema.

En ese sentido, desde las *teorías sociohistóricas*, Lozano (2014), García y Prada (2018), visualizan que la adolescencia es una construcción sociohistórica producto de los cambios sociales que se generan en la sociedad moderna a partir de la revolución industrial en los siglos XIX y XX. Según el primer autor, los trabajos de Philippe Aries (1987), Bakan (1997) e incluso Thomas Hine (2000), proponen que la adolescencia puede entenderse como un invento social, en el cual se dio pauta a agrupar a los sujetos en grupos etarios. Esto para cumplir con los fines de la sociedad industrial por medio de tres condiciones: “la extensión de la educación obligatoria, la legislación laboral sobre el trabajo infantil y los procedimientos de la justicia juvenil” (Lozano, p. 24).

Además, puesto que, en la sociedad tradicional la figura de la adolescencia no tenía lugar en la organización social y económica, pues para Lozano (2014), “en cuanto se lograba cierta autonomía, el infante pasaba a ser considerado como un hombre joven, esto es, un «adulto en miniatura»” (p. 23). Los cambios del proceso histórico promovieron que las y los sujetos adolescentes se posicionaran como un grupo que debía ser protegido. Aún sí, dependían de sus padres, ya que su principal tarea era prepararse para la vida hasta ser considerados adultos. De modo que, al ser expulsados del mundo laboral, se recortó su contacto con los adultos y aumentó el tiempo que pasaban con sus pares (Lozano, 2014; García y Prada, 2018).

Por otro lado, Lozano (2014) expone que, desde las teorías *antropológicas,* “la adolescencia es más una construcción cultural, con evidente base biológica, que una etapa evolutiva, natural, común y fija a todas las sociedades y épocas” (p. 25). Así, dos de sus principales precursoras son Margaret Mead (1928) quien observa que la adolescencia no es siempre una etapa de crisis emocional, pues, por el contrario, en algunas culturas es un periodo feliz y sin problemas (Palacios y Oliva, 2014; García y Prada, 2018). Al igual que Fexia (2011), al revisar “la evolución del concepto de adolescencia en diferentes culturas y a lo largo de la historia” (Lozano: 2014), ya que, en otras épocas como las sociedades primitivas o en la edad media, no existía esta categoría tal se le conoce actualmente.

No obstante, según Lozano (2014), la propuesta de ambas precursoras tiende a caer en el ámbito relativista y se centra en la subjetividad del individuo. Por ello, apunta que el trabajo de Schlegel y Barry (1991) y Schlegel (1995), Arnett y Taber (1994) resulta más apropiado para el análisis antropológico apegado a cierta universalidad. Pues las primeras autoras estudiaron las diferencias sociales y familiares que marcan la experiencia social adolescente de acuerdo con el género. Mientras que los segundos fijaron su atención en cómo los tipos de socialización modifican el proceso de transición de las y los adolescentes para ser socialmente considerados adultos.

En consecuencia, el posicionamiento del sujeto adolescente desde un esquema antropológico cambia la imagen que se tiene de este. Puesto que, en esta perspectiva, sus características se supeditan a una visión social e histórica del ambiente cultural en

donde se desarrolla, marcada por los ritos y prácticas del mismo (García y Prada; 2018). Por lo que, más que identificarla como un periodo de conflicto, se reconoce que es una etapa social, en la que el espacio cultural determina el ser del sujeto(a) adolescente, sus tareas y cuándo deja de serlo. Todo ello, sin que necesariamente dicha transición adquiera una connotación negativa, o que lo biológico sea un determinante unívoco, pues, aun cuando está presente, no se asume de la misma forma en cada cultura.

Finalmente, Lozano (2014) menciona que, otro conjunto de *teorías* cuyos criterios adquieren un mayor valor universal, corresponden a las del orden *psicológico.* Así, desde dicho paradigma se plantea que la adolescencia, es una etapa de vida en donde los cambios biológicos que en ella ocurren, desencadenan a la vez una serie de alteraciones psicológicas. No obstante, para Palacios y Oliva (2014), este grupo teórico refuerza en gran medida una imagen negativa del adolescente, pues apela a que las modificaciones corporales y crisis en la identidad que provocan traen consigo un periodo de conflicto, ambivalencia, y rebeldía.

Palacios y Oliva, (2014) sostienen que este grupo teórico se encuentra inicialmente en el trabajo de Stanley Hall en 1904, donde se definía que la adolescencia era una etapa entre la infancia y adultez que se caracterizaba por “los conflictos entre los impulsos adolescentes y las demandas planteadas por la sociedad” (p. 437). Pero también, se unen a las teorías de la corriente psicoanalítica de Freud y la dinámica psicosexual, para continuar su influencia en los postulados de Erick Erickson con la crisis de la identidad. Asimismo, en Ana Freud y el surgimiento de otros mecanismos de defensa con base en el incremento de pulsiones sexuales, o en Peter Blos y el proceso de individuación que lleva al distanciamiento emocional de los padres. (Lozano, 2014; Palacios y Oliva, 2014).

Aunque los predecesores de Freud consideraron parte de su análisis, sus aportaciones también incluyeron factores sociohistóricos, la transición sujeta a una perspectiva biopsicosocial, al igual que una marcada idea de ser periodo de crisis. Con todo ello, otra teoría que a la vez se incluye en este grupo, corresponde a la obra de Piaget sobre el conocimiento cognitivo. Sin embargo, para Lozano (2014), en esta

propuesta el carácter normativo y psicológico universal tienen sentido, pues, lo que se busca conocer es el proceso que lleva a desarrollar el pensamiento científico.

Por lo anterior, acorde con las teorías y autores que retomamos para este análisis, coincidimos con Lozano (2014), Palacios y Oliva (2014), respecto a que no hay una sola teoría correcta o definitiva para entender la adolescencia y su desarrollo. Sobre todo, si consideramos las situaciones actuales y complejas de lo que implica ser adolescente en la cultura occidental.

Es claro que, a nivel teórico disciplinar, puede resultar funcional centrar nuestra atención e interés en una única postura y área de conocimiento. Sin embargo, en la realidad el sujeto adolescente no se asume y ni se distingue por un solo rasgo que señalan las diversas perspectivas teóricas, o con un cierto perfil sociohistórico determinado, por sus características culturales, ni por sus cambios físicos o psicológicos. Puesto que cada una de estas dimensiones atraviesa la experiencia del ser adolescente.

Por estas razones, al igual que Santillano (2009), consideramos que tener presente los grupos teóricos desde donde se analiza la adolescencia, es una forma de dar sentido a cómo se entiende esta noción, a partir de sus diferentes perspectivas, revelando la persistente necesidad de dar pauta a la “integración de los elementos, sociales, psicológicos y biológicos” (p.57), al igual que los culturales. Debido a que en la realidad no se viven por separado.

Tras lo expuesto, dado que el propósito de nuestra investigación busca conocer la forma en que lo social está relacionado con el comportamiento de los y las adolescentes. Al igual que Santillano (2009) y Lozano (2014), sostenemos que es esencial comenzar en la idea de que la adolescencia, conforma una construcción sociohistórica “a partir de lo cultural y lo relacional en las sociedades contemporáneas, más allá de lo biológico” (p. 58). Puesto que, esto nos ayuda a entenderla con un enfoque más integral.

Aunque no dejamos de lado que los aspectos biológicos y psicológicos también se encuentran integrados en el proceso. Ante los referentes teóricos, es claro que ambos criterios a la par están vinculados a los rasgos históricos, sociales y culturales. Pues, aun

cuando los cambios físicos de la pubertad continúan siendo los mismos a lo largo del tiempo. Como veremos más adelante, tales alteraciones no siempre producen las mismas experiencias ni significados a partir del entorno en el que ocurren. Asimismo, a nivel psicológico, hay distintas tensiones entre la subjetividad y la universalidad, los pensamientos, las emociones y las actividades cognitivas acordes al contexto.

En este marco, conocer cuáles son los campos disciplinares, sus enfoques teóricos y la forma en que han posicionado al sujeto(a) adolescente, es apenas la base para aclarar que entendemos por esta categoría. Sin embargo, reconocemos que, al igual que señalan los autores que anteriormente mencionamos, a partir de la heterogeneidad teórica del tema, hasta el momento no existe una conceptualización bien delimitada que permita establecer que esta es un hecho universal, a diferencia de la infancia o pubertad. Siendo una evidencia más de que el término de adolescencia atiende mayormente a un fenómeno social y cultural.

Dado que la adolescencia cuenta con múltiples definiciones a partir de distintas disciplinas, que destacan varios criterios de esta, consideramos al igual que de Mendoza (2008) Santillano (2009) Lozano (2014), que resulta más conveniente hablar de las características con las que se identifica hasta el momento, en lugar de centrarnos en una definición específica. Pues, como veremos a continuación, existen ciertas cualidades y límites dentro de este término, que están sujetos a las condiciones culturales y sociales.

2.1.2 Características de la adolescencia

Las características con las que actualmente se describe la adolescencia son tan variadas como sus definiciones y posturas teóricas. Por ello al igual que Santillano (2009) y Lozano (2014), dentro de este apartado retomaremos aquellos aspectos de su concepción que se apegan más a un sentido universal, para finalmente profundizar en aquellas con las que se identifica particularmente en nuestra cultura occidental.

Según los autores anteriores, además de Mendoza (2008), Palacios y Oliva (2014), la principal característica que determina a la adolescencia es que comprende una etapa de intermedia de transición entre el fin de la infancia hasta que se considere a la persona socialmente adulta. Esta cualidad, para Lozano (2014), puede considerarse

incluso como una regla fija e invariante del término, desde una visión antropológica, social e histórica.

Aunque en nuestro punto de vista, también es oportuno seguir el planteamiento de Santillano (2009), ya que además de señalar que la adolescencia es una *etapa de transición*. Sostiene que a la vez se caracteriza por la *integración de los elementos biológicos, psicológicos y sociales* con los que llega a identificarse, y por la búsqueda de alcance de *niveles de autonomía*.

En ese sentido, para Lozano (2014), la adolescencia es *un periodo de transición*, ya que es "un estadio de la vida humana intermedio entre la infancia y la edad adulta" (p.32). Sin embargo, esto ha provocado algunos cuestionamientos sobre cuáles son los límites para marcarla y qué se entiende por estado de transición. Puesto que, por esta característica, también se le asocia a una etapa del desarrollo.

Al respecto, Santillano (2009) señala que el recurso que frecuentemente se debate para determinar un límite entre la infancia y la adultez, a partir de las definiciones sobre adolescencia, son los rangos etarios. No obstante, según el autor, dichos intervalos de edad tienden a ser muy variables y poco específicos debido a las características contextuales. Por lo que la única coincidencia universal es que la adolescencia puede ubicarse en la segunda década de vida.

En consecuencia, para Lozano (2014), esto ha llevado a profundizar más sobre otros aspectos para delimitar la adolescencia, a partir de la oposición entre la infancia y el estado de adulto. Los autores antes citados, afirman que, aunque la infancia es un hecho universal, no ocurre lo mismo con la adultez, ya que tiene una noción propia adscrita a la sociedad y cultura de donde se ubica la o el sujeto. Al respecto, Lozano (2014), señala:

> El comienzo de la adolescencia está parcialmente fijado por el desarrollo biológico, con el hecho central de la maduración sexual, pero su término e ingreso en el estado adulto depende de variables culturales. La adolescencia, entonces, se configura como una respuesta social a la desconexión entre la maduración sexual reproductiva, que se inicia con la pubertad, y la plena maduración social del estado adulto (p.29-30).

A partir de este argumento, si bien Lozano (2014) encuentra que la adolescencia es la salida o conclusión que se da a la etapa de la infancia, cuyo criterio objetivo con el que se identifica su inicio es la llegada de la prepubertad y pubertad. En contraste, el ingresar a la adultez, no delimita aspectos tan claros, ya que esta no se determina por la conducta individual que demuestre la/el sujeto, en función de "el desarrollo cognitivo, la regulación emocional o comportamientos socialmente responsables" (p.32); sino de las expectativas y valores sociales esperadas en cada cultura. En otras palabras, Mendoza (2008) menciona: "la adolescencia termina cuando el sujeto es socialmente considerado adulto" (p. 52).

Por lo anterior, aunque la noción de adolescencia desde algunas posturas se ha interpretado como un periodo de desarrollo, cabe aclarar que tal enfoque no siempre existió en torno al tema (Santillano, 2009). De ahí que, Mendoza (2008), Lozano (2014), Palacios y Oliva (2014), coinciden en que, al contemplar el panorama contemporáneo, lo más adecuado es visualizar que la adolescencia es una etapa de transición.

Mendoza (2008) y Santillano (2009) describen que la visión de transición contribuye a precisar ciertas condiciones de la imagen de la adolescencia. En primer lugar, marca que la etapa ocupa un tiempo relativamente prolongado, ya que se extiende a cierto número de años. En segundo, porque alude al transcurso de una trayectoria, cuyo proceso no solo trastoca la historia personal del sujeto adolescente, "pues más bien constituye un reflejo de las estructuras y los procesos sociales, [por lo que] transitar por la adolescencia supone una compleja integración de lo individual con lo social" (Santillano: p. 62). Además, esta característica, denota la búsqueda del alcance de niveles de autonomía, debido a que el trayecto "delimita una situación de dependencia a una mayor independencia" (Santillano: p.62).

De esta manera, en lo que se refiere a las características de integración biológica, psicológica y social, hay que tener presente la vinculación que llegan a sostener entre ellas, como parte del avance en el proceso de transición y para el alcance de autonomía.

Dentro de lo biológico, aunque la pubertad es la característica más puntual, con la que incluso se marca el inicio de la adolescencia. Según Izco (2007), Mendoza (2008) y Santillano (2009) estos no sinónimos, pues la adolescencia se extiende a años

posteriores al proceso de pubertad. Por ello, si bien los cambios biológicos que la pubertad desencadena llevan a ser una condición significante para determinar el inicio de la transición del sujeto(a) adolescente, hay que tener presente sus diferencias.

En términos generales, la pubertad, corresponde a una etapa universal del desarrollo biológico, que no se reduce a un hecho particular. De acuerdo con Mendoza (2008), la pubertad es un proceso biológico que dura aproximadamente entre 4 y 5 años, y "…supone la transformación del cuerpo infantil en el cuerpo adulto" (p.12), con la cual a nivel físico se logra "la capacidad de reproducción y otros aspectos de la madurez biológica" (p.13), como es el incremento de la masa corporal.

En ese sentido, los tres autores desmienten que la pubertad puede ser una etapa con implicaciones negativas, a raíz de los cambios físicos que ocurren en ella, ya que, por el contrario, estos otorgan una mayor capacidad e independencia al sujeto según a su avance. Por lo que, en general, las alteraciones psíquicas de la pubertad devienen de influencia social con que se asumen en cada cultura, y eventualmente con el ser adolescente. Pues, aunque la pubertad sea un hecho universal (Izco, 2009). Los conflictos y ambivalencias que sobrevienen con la adolescencia no lo son.

De la misma manera, al retomar la integración de lo psicológico, para Mendoza (2008) y Santillano (2009), hay ciertos hechos que se han malinterpretado. En su perspectiva, la adolescencia, ciertamente promueve un cambio de roles, puesto que se "…comienzan a esbozar las características particulares del futuro adulto" (Santillano, p.62). Por lo que aspectos de la personalidad tienden a ajustarse al margen de dichas modificaciones. A pesar de esto, desmienten que, por regla absoluta, esta representa un periodo de conflicto para la persona adolescente, consigo mismo, con la sociedad o las normas.

En todo caso, estos autores sugieren que las características psicológicas que hay que generalizar sobre esta dimensión, se relacionan con el desarrollo del pensamiento teórico, que da pauta a adquirir su propio punto de vista, y la extensión de la esfera afectiva. Pues debido a que las redes de relaciones y aspectos cognitivos se vuelven más extensos, "los sentimientos se hacen más variados y profundos" (Santillano: p.62-63).

Las características *psicológicas*, por su parte, también están íntimamente relacionadas con la integración de los aspectos *sociales*. No hay que olvidar, como explica Mendoza (2008), que los elementos individuales en gran medida se afinan "en función de factores macrosociales que tengan una influencia global y determinante en dicha sociedad (por ejemplo, la duración de la escolaridad obligatoria o la edad mínima legal para poder trabajar)" (p. 52).

Esto, no porque se considere que, si no se cumple con ciertas condiciones, tales tareas tarde o temprano no se llevarán a cabo en el ser humano. Si no que, al ser asociadas específicamente a la adolescencia. Los espacios y las pautas relacionales para dar lugar a dichas actividades se ajustan como parte del itinerario cultural de transición social a la adultez. Además, que el pensamiento teórico, la presencia de puntos de vista, o la extensión de la esfera afectiva, se van afinando conforme al ejercicio de las actividades académicas y sociales destinadas al adolescente.

En ese orden, pese a que, desde lo social, también se ha reforzado la idea de que el/la adolescente está en conflicto con la sociedad. Mendoza (2008) y Santillano (2009) afirman que, por el contrario, lo social tiene un valor destacado en este periodo, pues "los adolescentes prestan gran atención a las normas imperantes en su sociedad y, siempre que les vean algún sentido, tienden a amoldarse a ellas, porque, como criterio general, desean acabar siendo adultos plenamente aceptados" (Mendoza, p.53).

Incluso debido a que los espacios de socialización y de relaciones sociales se extienden. Santillano (2009) menciona que, es justo en este "periodo en que se produce con mayor intensidad la interacción entre las tendencias individuales, las adquisiciones psicosociales, las metas socialmente disponibles, las fortalezas y desventajas del entorno» (Krauskopf, 2003:7)" (p. 60). Así, la ambivalencia y los conflictos se han interpretado erróneamente como una condición inherente al individuo durante tal transición. Pues en realidad, cuando estos se presentan, en parte, son una respuesta a las contradicciones y dificultades sociales que enfrentan los sujetos adolescentes conforme a su entorno.

Por último, la adolescencia también se caracteriza por *la búsqueda del alcance* de cierto nivel de *autonomía*. Santillano (2009) afirma que, en todo caso, este es su

propósito como etapa, además de que es una cualidad conectada al reconocimiento del estatus de adulto. Aunque los criterios que la definen responden más a un consenso cultural y social, según el autor. Para Palacios y Oliva (2014), entre las tareas destacadas con las que se formula la noción de autonomía, comprenden aspectos que van desde "terminar los estudios, buscar trabajo o iniciar una vida independiente" (p. 449).

Pero a diferencia de las características anteriores, el alcance de un nivel de autonomía tiene ciertas dificultades como propósito y cualidad para dar paso al estatus de adulto. Palacios y Oliva (2014), resaltan que esto se debe a que, en ciertos contextos, a pesar de que las personas ya tengan las condiciones biológicas y psicológicas para ser considerados adultos, socialmente aún no alcanzan este estatus.

Esto al no poder independizarse de los padres, obtener un trabajo o terminar sus estudios, y no porque no lo deseen "sino porque el coste de la vida, las condiciones sociales de dificultad para acceder al mundo laboral o la prolongación de la escolaridad hacen imposible materializar esos deseos" (Palacios y Oliva, p. 441). Aunque esta visión de autonomía está enfocada hacia factores externos a los sujetos.

Para Izco (2007), si bien "la cuestión del trabajo es clave al definir ese proyecto personal de vida autónoma independiente" (p. 97). Hay otras situaciones de orden subjetivo que también dan paso a la autonomía, como son la desvinculación progresiva de lo asociado a la niñez, incluyendo a la familia; la afirmación de la individualidad a través de la elección de amigos; el descubrimiento de la intimidad; el aumento en la seguridad de sí mismo, y la tendencia social a la emancipación emocional.

Ante tal panorama, Palacios y Oliva (2014) resumen que, en el esquema occidental actual, por tanto, a quienes "consideramos adolescentes pueden caracterizarse por estar aún en el sistema escolar o en algún otro contexto de aprendizaje profesional o a la busca de un empleo estable; por estar aun dependiendo de sus padres y viviendo con ellos" (p. 434).

Sin embargo, aunque estas condiciones delimitan con mayor precisión las cualidades y tareas que implica la adolescencia. Izco (2007), al igual Palacios y Oliva (2014), advierten que, en la actualidad, esto prolonga la etapa y retrasa su inserción a la

adultez. Como resultado, quienes forman parte de este grupo poseen “edades muy distintas y, por consiguiente, situaciones muy diferentes” (Izco, p.74), lo que los hace adoptar cierto tipo de hábitos propios y enfrentarse a ciertas problemáticas (Palacios y Oliva, p.435).

Al respecto, Izco (2007) sostiene que, en vista de la extensa duración de la etapa, existe una diversidad entre quienes se encuentran en el proceso, pues a pesar de que las características y el propósito, relativamente es el mismo para los adolescentes que transitan este trayecto vital. La integración de elementos como de experiencias, cambian entre aquellos que comienzan, los que se encuentran a mitad del proceso, y los que están por alcanzar su estatus de adulto. Por lo que, dentro de este grupo etario, “concurren diversos subgrupos de personas que experimentan momentos vitales distintos” (p. 76).

No obstante, tal lo hemos mencionado, ya que la integración de los elementos biológicos, psicológicos, y sociales que permiten el alcance de la autonomía, se produce a lo largo del transcurso de la etapa. En todo caso, conforme a las fases en que el enfoque psicológico divide a la adolescencia. Consideramos que las orientaciones que adquiere cada una, responde, en parte, a los estímulos y condiciones sociales, culturales y contextuales, que colocan al sujeto adolescente ante distintos escenarios y tareas durante su trayectoria. Esto lo explicamos a continuación al describir las características con las que se define a estas fases.

Fases de la adolescencia

Desde el enfoque de la psicología evolutiva, Izco (2007) y Gaete (2015) explican que la adolescencia se divide en tres subetapas o adolescencias, que corresponden a la adolescencia temprana, adolescencia intermedia y la adolescencia superior o tardía.

a) Adolescencia temprana

En lo expuesto por los anteriores autores, este subgrupo refiere a las/los sujetos que inician la transición para ser adultos. Por lo que, los cambios biológicos que sobrevienen de la pubertad se identifican como la característica principal de esta fase, y

con las que, surgen las primeras pautas para la integración psicológica y social a raíz de dichos acontecimientos.

Según Izco (2007), porque el adolescente "tiene conciencia por primera vez de que no es un niño, pero percibe claramente que todavía no es un adulto" (p.77). Además, dentro de lo social, inicia una "movilización hacia fuera de la familia" (Gaete, 2015, p.439), y esto empieza a introducir el deseo por la independencia familiar, al pasar menos tiempo con la familia e involucrarse en otras actividades con sus pares.

b) Adolescencia intermedia

Izco (2007) y Gaete (2015), describen que se denomina adolescencia intermedia a los años posteriores al ingreso del trayecto, pero en el que aún es lejano el obtener todos los requerimientos sociales para ser considerado adulto. En esta fase, los cambios físicos dejan de tener protagonismo para dicho subgrupo. En su lugar, existen más alteraciones internas como conflictos que producen crisis de identidad.

No obstante, tal lo hemos sostenido hasta ahora, cabe cuestionaros si este ejercicio y capacidad reflexiva son resultado de la integración de las distintas características generales de la etapa. Por lo que eventos que van del "descubrimiento de la identidad, el desarrollo intelectual, la conquista de la autonomía, y el desarrollo de una conciencia moral propia" (Izco, p. 78); se producen a partir del crecimiento físico que dota de una mayor habilidad cognitiva, como de la adopción de habilidades sociales e interpersonales, ante el rol que desempeñan y ocupan las y los adolescentes en sus contextos.

Debemos recordar que, en términos de las actividades ocupacionales que denota la integración social. Estas forjan la autonomía de las y los adolescentes a través de la formación académica y al pasar más tiempo fuera de casa. Además de aumentar su independencia para hacer cosas por sí mismos, lo que también es un refuerzo a la identidad.

En palabras de Gaete (2015), esta fase a la vez promueve una "profunda reorientación en las relaciones interpersonales" p. 440), ya que el involucramiento con los pares alcanza el mayor punto de intensidad. Asimismo, las expectativas y tareas

sociales aumentan, pues “se espera que durante este período el joven obtenga logros académicos y se prepare para el futuro” (p.440).

c) Adolescencia superior o tardía

De acuerdo con Izco (2007) y Gaete (2015), la adolescencia tardía corresponde a la fase final de la transición de este ciclo vital, en la cual se afinan las últimas características para el logro de autonomía, y alcance de un estatus de adulto. En particular, enfocada al lanzamiento hacia la siguiente etapa, mediante los planes a futuro y en la toma de decisiones respecto al proyecto educativo- laboral.

Desde el enfoque de la psicología evolutiva, ambos autores sostienen que, en torno a la identidad y desarrollo personal. Los conflictos con la sociedad dejan de ser un problema, ya que las relaciones sociales, sobre todo con la familia, vuelven a acercarse. Además, la influencia de los pares, deja de ser prioritaria porque la personalidad ya ha tomado forma.

También, a consecuencia de estos ajustes finales, Gaete (2015) describe que el trato con la familia toma “un estilo de interacción que es más horizontal” (p.441). Porque al comenzar a cumplir las expectativas sociales esperadas y contar con más autonomía, las y los adolescentes estarán próximos a ser considerados adultos. De modo que dejan de percibir y experimentar las diferenciaciones atribuidas a su estatus vital, que los hacían enfrentarse a una serie de conflictos, así que recurrir a los pares ya no es el recurso social primordial.

Tal lo mencionamos anteriormente, la intención de abordar las fases de la adolescencia únicamente tiene como propósito, señalar en qué forma la visión evolutiva organiza parte de la integración de los dominios biológicos, psicológicos y sociales, en virtud del amplio rango de personas que conforman esta etapa.

En ese sentido, podemos ver que esta postura centra su análisis en el marco del desarrollo humano. Por lo que, encuentra que los rasgos constitutivos de la adolescencia se remiten a los cambios para el desarrollo físico, el descubrimiento de la identidad, la conquista de la autonomía personal y el desarrollo de la conciencia moral (Izco, 2007).

Además, que su propuesta se dirige a entender la transición de la etapa a partir de lo que ocurre en el individuo.

A pesar de esto, sugerimos que no hay que perder de vista que, a la par de los elementos individuales. Los cambios y crisis que supone la experiencia de cada subgrupo adolescente, en parte, deviene de las condiciones que las sociedades occidentales delimitan, a nivel cultural y contextual, para quienes atraviesan este periodo.

En resumidas cuentas, aclaramos que, para la investigación, la adolescencia conforma un fenómeno social y cultural que ocurre como etapa de transición entre la infancia y el estatus de adulto, cuyo objetivo es generar el alcance independencia y autonomía respecto de la familia en términos educativos y laborales. Así, dicha trayectoria comprende la integración de elementos biológicos a partir de la pubertad; psicológicos mediante la extensión de la gama emocional y cambios en el pensamiento teórico y; al igual que sociales, por la expansión de interacciones y relaciones con el entorno social, más allá de las familiares.

De esa forma, dado que nuestro interés particular busca analizar el papel que tienen la familia y amigos, dentro de la trayectoria vital de la adolescencia. A continuación, es conveniente retomar algunas consideraciones sobre la interacción social del sujeto(a) adolescente.

2.1.3 La interacción social del adolescente

Aunque las posturas sobre el desarrollo humano refieren con mayor frecuencia a la esfera del desarrollo social en la adolescencia. De acuerdo con el posicionamiento teórico-epistemológico al que nos apegamos, al identificar esta etapa como fenómeno social y cultural. El hablar de interacción, nos lleva a analizar el hecho de que el ser adolescente trastoca la manera en que la o el sujeto, se relaciona con su entorno social y viceversa durante dicho proceso, a partir de los significados e interpretaciones que se atribuyen a sus características.

Ante lo planteado hasta ahora, podemos reconocer que las relaciones del adolescente presentan cambios dado su posición social. Porque las actividades ocupacionales que se asignan en dicho periodo, al menos en el modelo occidental, están

destinadas hacia la formación académica. Lo cual provoca, que el sujeto(a) adolescente tenga que pasar más tiempo fuera de casa y depender menos de los padres o madres. Pues lo que se busca en la adolescencia, es promover que estas personas alcancen su autonomía en el medio social.

En esta idea, Papalia et al. (2012) aclaran que hay que considerar que los cambios en la interacción y relaciones que se establecen en la adolescencia también tienen que ver con su origen étnico. Por ejemplo, mientras en las sociedades campesinas, las y los adolescentes pasan menos tiempo socializando con los pares, ya que deben dedicarse a producir lo necesario para la vida. En contraste, en las sociedades posindustriales, como Corea y Japón, existe una mayor presión hacia la/el adolescente respecto a la formación académica y obligaciones familiares. Por lo que no poseen momentos de esparcimiento tan extensos, en comparación con las adolescencias estadounidenses, quienes comparten más tiempo con los iguales y cuentan con tiempo libre.

Por otro lado, según Izco (2007), hay que considerar que la naturaleza de las interacciones respecto a las formas relacionales que tiene al alcance la/el sujeto adolescente en el medio social, se dividen en dos tipos. Las relaciones verticales (donde se encuentran las madres, los padres y cualquier adulto); y las horizontales (que pueden ser amigos, compañeros de clase o hermanos).

Para el autor, parece obvio pensar que existen diferencias entre las acciones, los conflictos y el trato que se da en cada una de ellas. Pues, mientras en las relaciones verticales, la condición jerárquica, marca un nivel de superioridad e inferioridad, de autoridad y control. Las relaciones horizontales promueven condiciones más fluidas, ya que el trato es igualitario.

Por último, aclaramos que referirnos a la interacción social tiene el propósito de resaltar que los intercambios son de ida y vuelta. Pues el sujeto adolescente no solo ajusta sus relaciones porque así lo desea individualmente. En ese sentido, debemos reconocer que las personas cercanas a su entorno también marcan las pautas de dichas modificaciones respecto al trato que otorgan y establecen con las y los adolescentes. Debido a las características atribuidas y vividas en este proceso, como lo que ocurre en

las experiencias personales de quienes conviven con él/la adolescente, ante el rol social que ahora desempeña.

Izco (2007) precisa en su tesis que los agentes socializadores (en nuestra perspectiva, los actores con quienes establece una interacción social) más cercanos al adolescente corresponden a la familia, la escuela, y los amigos. No obstante, observamos que son en las relaciones familiares y de amistades, donde existe una mayor proximidad y retroalimentación de convivencia para la percepción de conductas. Por ello, ya que hemos desarrollado lo que entendemos por adolescencia. A continuación, indicaremos a qué nos referimos al hablar de familia y relaciones de amistad, de acuerdo con el papel que adoptan en esta etapa.

2.2 Familia en la adolescencia

2.2.1 ¿Qué entendemos por familia?

Definir a qué nos referimos cuando hablamos de familia, es un tema ampliamente debatido en el área académica de distintas disciplinas que han intentado tematizar una serie de rasgos constitutivos que logren conceptualizarla como la biología, la psicología, sociología, economía, historia, antropología, demografía, e incluso en el ámbito de lo cotidiano. No obstante, para Esteinou (2008), resulta imposible determinar una definición universal sobre la familia que se acepte en todo el mundo y momento histórico.

En la perspectiva tradicional, según Alarid e Irigoyen (1982), Olivia y Villa (2014), y la académica Norma Cruz Maldonado (Dirección General de Comunicación Social, 2021), para empezar la familia, se ha identificado en razón del vínculo heterosexual que establecen dos personas con fines reproductivos, como un sistema de relaciones que sienta las bases del desarrollo de los implicados; cuya finalidad es la crianza de los hijos, que se constituye mediante lazos de parentesco por afinidad, matrimonio o consanguineidad.

Sin embargo, Esteinou (2008) destaca que estos rasgos unívocos resultan difíciles de imponer a la realidad familiar que se contrapone en la variedad de formas y vínculos

posibles, que los cambios históricos de las sociedades tradicionales a las contemporáneas han acontecido. Pues pese al esquema tradicional, resulta pernicioso no reconocer que la diversidad en los tipos familiares siempre ha existido. Solo que, como veremos más adelante, su multiplicidad actualmente es mayor.

Volviendo a las reflexiones de la autora, pese a que encontramos otras posturas que optan por no conceptualizar a la familia desde los aspectos imperativos en cuanto a la reproducción o parentesco. Tal es el ejemplo de Nardone et al. (2005), quienes la definen como un sistema de relaciones por principio afectivas, donde las personas permanecen por un extenso tiempo a lo largo de su vida, que se gobierna mediante reglas y en su interior "los miembros tienden a comportarse de manera organizada y repetitiva" (p.39). O también Garibay (2013), que señala que esta refiere a "la totalidad de personas, relaciones, funciones, roles y expectativas relacionados entre sí y que comparten objetivos comunes y forman una unidad frente al medio externo" (p. 36).

El distanciamiento de la perspectiva biologisista sobre la familia, si bien posiciona una visión más social de esta. En sus intentos por construir elementos universales, para Esteinou (2008) deja por fuera el análisis de las posibles connotaciones que puede asumir, ya que atiende de forma indistinta la estructura y relaciones internas que se generan en ella. Por esa razón, en lugar de establecer una definición única, en cambio, postula que es pertinente delimitar un marco analítico "que nos permita reconocer las distintas dimensiones que comprende la vida familiar" (p.72).

Esteinou (2008) explica, que al considerar algunas de las referencias que proveen la antropología, sociología, demografía e historia. La familia puede entenderse a través de tres dimensiones de análisis que corresponden a la estructura familiar, las relaciones familiares y las relaciones de parentela. Pues en sus palabras:

> …la estructura familiar, comprende el grupo de personas que viven bajo el mismo techo, la amplitud y composición de este agregado de corresidentes, las reglas con las cuales éste se forma, se transforma y se divide. La segunda, representada por las relaciones familiares dentro del núcleo, incluye las relaciones de autoridad y de afecto al interior de este grupo de corresidentes; las dinámicas de interacción entre ellos y la forma en que establecen relaciones y pautas de comportamiento; y las emociones y los sentimientos que prueban el uno con el otro. La tercera,

> conformada por las relaciones de parentela, se refiere a las relaciones existentes entre grupos distintos de corresidentes que tengan lazos de parentesco (p. 72).

Estas dimensiones, para la autora, conforman un marco de análisis que, entre otras cuestiones, permiten identificar los rasgos o aspectos que tratan las investigaciones al hablar de familia, en cuanto al debate sobre la relación entre cada una, o en alguna dimensión específica.

Con base en lo anterior, podemos observar que, en el caso del estudio de las conductas de riesgo, la familia es un término que se emplea en función de las relaciones dentro del núcleo en el que vive la/el adolescente, en particular con referencia al vínculo con sus madres, padres o adultos/as cuidadores a cargo de su crianza, por ser las principales figuras de autoridad, que en cuya dinámica de interacción marca las pautas de comportamiento hacia las y los hijos.

No obstante, encontramos que de las investigaciones que revisamos en el capítulo uno, que hacen referencia al análisis de la familia respecto a las conductas de riesgo en los adolescentes, no realizan esta aclaración sobre el concepto. De forma que parece que tratan el término familia, indistintamente, como un sinónimo para hablar de la relación de los padres y madres con las/los hijos, ya que incluso dentro del discurso, no se contempla la figura de otros adultos a cargo del cuidado de las y los menores.

Además, esta perspectiva provoca dos problemas. En primer lugar, según Rodrigo y Palacios (2012), dado que “es perfectamente adecuado hablar de familia cuando no hay hijos de por medio” (p.34). Al caracterizar a la familia como aquella que tiene la labor de cuidar y educar infancias, (o en nuestro caso, adolescentes), dicha noción excluye del concepto a aquellos adultos que en su vida familiar no forjan su vínculo en tal tarea.

En segundo lugar, esta visualización descarta la diversidad estructural y de relaciones que se establecen en las familias de los adolescentes. Pues conforme al total de personas que conviven en el espacio que habitan, existirán otras interacciones con los demás miembros, que a la par de los adultos a cargo del cuidado, también marquen pautas en el comportamiento. Como expondremos más adelante hablar de los tipos de familia.

Al respecto, si bien nuestra investigación se centra en las familias donde existen adolescentes, en particular sobre las y los adultos a cargo de la crianza. A partir del marco de análisis teórico planteado, nos parece interesante observar que el posicionamiento epistemológico con relación a la familia ante el desarrollo de las conductas de riesgo, se ha centrado esencialmente en torno al vínculo de los padres y madres con las/los hijos.

Más tarde veremos que, este posicionamiento probablemente responde a las funciones que la familia tiene para las infancias y adolescencias, "como agente de crianza y socialización de los hijos" (Rodrigo y Palacios, 2012, p.36). No obstante, a partir del marco analítico dimensional que propone Esteinou (2008), conviene cuestionarnos hasta qué punto estas funciones se limitan al quehacer de los padres, madres (tutores), o también, dicha labor es complementada entre los miembros corresidentes de forma directa o indirecta.

Además, tal lo enuncia la autora, una condición extra que debe considerarse al margen de la realidad familiar es que, en algunos casos, ya que el término por igual se emplea para nombrar a otros núcleos de parentesco, aunque vivan en lugares distintos, y no solo al núcleo en que habitan las personas. Hay que visibilizar que, en lo cotidiano, después de los cuidadores, el adolescente también interactúa y se retroalimenta de las acciones y experiencias que comparte con sus demás familiares, como primos, tíos, abuelos, etc.

Por ello, a pesar de que en este trabajo nos orientamos a analizar la relación de los padres, madres o adultos cuidadores. No descartamos el papel que juegan en el comportamiento de las y los adolescentes, las relaciones familiares y parentesco, fuera de las/los tutores. De ahí que, es oportuno tener presentes las formas que adopta, como las funciones que asume respecto a la crianza de hijos(as).

Tipos de Familia

A pesar de que el modelo de familia tradicional comenzó a predominar desde mediados del siglo XIX y gran parte del siglo XX. La realidad de la vida familiar muestra que, en todos los tiempos y sociedades, han existido diversas formas de estructuración

que salen de este esquema estereotipado. Debido a que en su transcurso vital pueden experimentar distintas fases que le lleven a modificar su estructura. O simplemente porque otras nuevas formas de familias, que se encontraban aún más alejadas del modelo convencional, empezaron a manifestarse y visibilizarse en décadas recientes, en función de los múltiples cambios sociales[3] (Esteinou, 2008; Rodrigo y Palacios, 2012; Golombok, 2015; Oudhof et al. 2018).

En un boletín publicado por la Dirección General de Comunicación Social (2017) de la UNAM, Carlos Welti Chanes especialista del Instituto de Investigaciones Sociales (IIS), resalta que "la familia no debe encasillarse en un modelo orientado a la reproducción", pues es una forma de organización social heterogénea, en cuyo caso, su objetivo "es permitir el desarrollo de las personas dentro de ambientes que mejoren la calidad de vida, valores y comportamientos" de quienes la conforman.

Por ello, conforme al Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, actualmente en México se reconocen 11 tipos de familias, que se organizan en tres grupos, tradicional, en transición y emergentes, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Tipos de Familias en México.

Categoría familiar	Tipo de familia	Porcentaje de familias en México.
Familia tradicional. Aquellas compuestas por padres, madres e hijos(as).	Familias con niños menores de 12 años.	25.8%
	Familia de padres con hijos jóvenes o adolescentes.	14.6%
	Familia extensa, compuesta por padres e hijos, incluye abuelos u otros parientes.	9.6%
Familias en transición.	Madres solteras.	16.8%
	Parejas jóvenes sin hijos o que postergan su paternidad.	4.7%
	Hogares de nido vacío, conformados por parejas de	6.2%

[3] Para Golombok, (2015) y Oudhof et al. (2018), entre los cambios sociales que en la actualidad dan pauta a las nuevas formas de familias se encuentran los movimientos de liberación de la mujer, impulsando el incremento del nivel de escolaridad, así como la inserción al mercado laboral; el reconocimiento de los derechos de las personas homosexuales, con mayor tolerancia a la unión entre personas del mismo sexo; las políticas de planificación familiar y el desarrollo de técnicas de reproducción asistida.

Aquellas que no cuentan con alguna de las figuras tradicionales	adultos cuyos hijos/as ya no viven con ellos.	
	Familias de corresidentes o roomies.	4.1%
	Hogares unipersonales.	1.1%
Familias emergentes Aquellas que estadísticamente incrementaron a principios de este siglo.	Padres solteros.	2.8%
	Las familias reconstruidas que previamente estuvieron en matrimonios con hijos.	3.8%
	Familias conformadas por parejas LGBT+.	0.6%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del reportados por el Instituto de Investigaciones sociales de la UNAM, en el Boletín UNAM-DGCS-335 y el sitio web Homosensual (2021).

Por su parte, Golombok (2015) realiza una acotación aún más específica respecto de las nuevas familias, que representan un alejamiento fundamental de la estructura tradicional y transitiva. Pues además de las familias formadas por madres lesbianas o padres gays. En el caso de las madres solteras, debe reconocerse que algunas lo son por elección. Asimismo, otras estructuras familiares se constituyen por medio de "técnicas de reproducción asistida como la fecundación in vitro, la donación de óvulos, la inseminación artificial con semen de donante, la donación de embriones y la gestación subrogada" (p.17).

A la luz de lo anterior, es claro que en esta investigación nuestro interés se centra en aquellas familias que trabajan en el cuidado y crianza de adolescentes. Sin embargo, somos conscientes de que las estructuras donde se encuentren inmersos pueden ser distintas, aunque los tipos de familia antes presentados sean los que actualmente predominan según la expansión demográfica (López, 2016; DGCS, 2021). Aun así, es posible que existan otros tipos de organización de roles. Por ejemplo, las circunstancias en que no están presentes los progenitores, otro(s) pariente(s) se encargan del cuidado y protección de quienes aún no son adultos.

En todo caso, hacer mención de las diversas formas familiares, nos permite reconocer que, ante las circunstancias vivenciales y relacionales de las/los adolescentes,

aunque sean los progenitores biológicos o sociales[4], un solo progenitor o algún otro pariente o tutor, quienes se encuentran a cargo del cuidado y acompañamiento en su proceso de transición a la adultez. Casi siempre son figuras adultas las que llevan a cabo dicha labor.

Con ello, conviene añadir que, al margen de la diversidad estructural, según Rodrigo y Palacios (2012), aquellas familias que adoptan la crianza como uno de sus proyectos vitales, por sí mismas configuran en sus núcleos una complejidad relacional. Pues desempeña diferentes funciones, en lo que concierne a los padres y madres, como para los hijos e hijas.

2.2.2. Funciones de la familia

De acuerdo con Rodrigo y Palacios (2012), existen dos perspectivas desde donde podemos atender a las funciones que desempeña la familia para los miembros que la constituyen. Pues, mientras que para hijas/hijos "es un contexto de desarrollo y socialización" (p. 34). En los padres, madres o adultos que cuidan consólida "…un contexto de desarrollo y realización personal ligado a la adultez humana y las etapas posteriores de la vida" (p. 34). No obstante, es claro que nuestro interés está centrado en las funciones de la familia en relación con las y los hijos.

En ese sentido, Rodrigo y Palacios (2012), identifican que existen cuatro funciones básicas que la familia desempeña en favor de las/los hijos desde que nacen, hasta que sus condiciones les permiten vivir de forma independiente de las influencias directas de los miembros de este grupo. De acuerdo con los autores, estas se dirigen en particular a la labor educativa de las/los tutores respecto a los hijos, al igual su cuidado vital y procuración de bienestar.

Según Rodrigo y Palacios (2012), la primera función corresponde a la supervivencia, sano crecimiento y socialización. Así, aunque su labor se dirige primordialmente a los primeros años de vida, esta se extiende más allá del cuidado físico, ya que los adultos a la par deben encargarse del aprendizaje respecto a "…las conductas

[4] Para Beck-Gernsheim (2003), ante las diversas relaciones familiares, como las nuevas técnicas de reproducción asistida, actualmente las personas progenitoras, "se distinguen entre la paternidad o maternidad biológica y social, siendo posibles nuevas combinaciones de ambas" (p.16).

básicas de comunicación, diálogo y simbolización" (p.36). Además, pese a que dicha tarea deja de operar con la misma relevancia en cuanto las/los hijos dejan la infancia. Hay que considerar que, durante las siguientes etapas, como la adolescencia, los cuidadores aún son responsables de su estado vital e integración social.

Como segunda función, Rodrigo y Palacios (2012) explican que la familia conforma un clima de afecto y apoyo, el cual alude a la relación de apego y compromiso emocional que los padres, madres o cuidadores, establecen con las y los hijos. De tal forma que, los sentimientos asociados a este vínculo, además de fortalecer el desarrollo, convierten a los tutores y demás miembros, en una relación significativa, que los ubica como el grupo principal de personas donde las infancias y adolescencias buscan ayuda ante situaciones de dificultad.

La tercera función de la familia, para los autores, consiste en aportar estimulación a las y los hijos, para formarles como seres capaces de relacionarse de modo competente con el entorno físico y social, acorde a las demandas que requiere el mundo donde viven para poder adaptarse.

Para Rodrigo y Palacios (2012), la estimulación de la familia es dotada por los padres, madres o tutores en dos vías. La primera refiere a "la estructuración del ambiente en que los niños crecen y la organización de su vida cotidiana" (p.37). Es decir, las cualidades que se adaptan al contexto familiar. La segunda, comprende la interacción directa por medio de la cual los cuidadores facilitan el crecimiento y aprendizajes de las y los hijos. En una idea similar, Martin y Tamayo (2013), encuentran que estos intercambios entre los miembros de la familia, forman en sí hábitos, habilidades, costumbres y formas de comportamiento respecto a la vida, por lo que hacen de este grupo un espacio y relación educativa, que conecta con el contexto cultural.

Finalmente, como cuarta función, Rodrigo y Palacios (2012) mencionan que la familia también se encarga de tomar decisiones respecto a la apertura con otros contextos educativos con los que va a compartir la labor de cuidado y protección de las y los hijos, ya que aun cuando la escuela es obligatoria en las sociedades modernas, y conforma una segunda instancia trascendental de educación y socialización, no es la

única. A pesar de ello, la elección de estos contextos alternos extrafamiliares, es responsabilidad de las y los tutores.

Así, aunque los autores destacan que la familia cumple cuatro funciones respecto a las y los hijos, como dijimos antes, no son las únicas que identifican en torno a los demás miembros del grupo. Rodrigo y Palacios (2012) apuntan que, con relación a las madres, padres o tutores, el grupo familiar también incide en su etapa vital adulta, ya que por igual se encuentran en proceso de desarrollo.

Sin embargo, tal expusimos anteriormente, debido a la extensión de la estadía de las y los adolescentes en la unidad familiar durante su transición hacia la adultez, e incluso después de ella. Consideramos que las funciones que trae consigo la familia para las/los adultos, del mismo modo, pueden comenzar a trastocar la experiencia vital de quienes se desplazan a dicha etapa. En particular, porque las funciones que señalan Rodrigo y Palacios (2012), se vinculan en su mayoría a su experiencia de adultos y no específicamente como tutores que educan.

Dentro de las funciones que presenta la familia en las y los adultos, para comenzar esta conforma un escenario en la "construcción de personas adultas con una determinada autoestima y un determinado sentido del sí mismo" (Rodrigo y Palacios, 2012, p. 35); por medio de a las relaciones de apego que se derivan de este grupo que dotan de seguridad y confianza. A la vez, es un espacio donde se aprende a afrontar retos, asumir responsabilidades y compromisos, en particular para orientar a los futuros adultos a una dimensión productiva, al igual que "madurar y desarrollar recursos personales" (p.35) en los retos de la vida.

Además, la familia constituye un escenario de encuentro intergeneracional para las personas adultas, donde los demás miembros (no solo los padres o madres), son una fuente de apoyo y conocimiento sobre los valores y saberes transmitidos de generación en generación. De ahí que, los integrantes mayores son un punto de referencia para las acciones y la adopción de una cosmovisión. En consecuencia, según Rodrigo y Palacios, (2012), consolidan una red de apoyo social muy importante en las diversas transiciones vitales de los miembros, como acompañamiento ante las posibles dificultades que pueden experimentarse en dichos procesos.

Por lo anterior, podemos afirmar que, los padres, madres o tutores, al igual que los demás miembros de la familia, con quienes se comparten el hogar y con aquellos que viven fuera de él, desempeñan distintas funciones que, en mayor o menor impacto, dotan de saberes, habilidades, experiencias y referencias que, a partir de la interacción, orientan y modifican la forma de actuar de las y los hijos frente al entorno.

Por tal motivo, aunque nuestro propósito es analizar la relación familiar de los padres, madres o adultos que tutelan, al ser los principales encargados del cuidado y crianza de las adolescencias. Acorde al panorama aquí planteado, tenemos claro que, en la realidad, después de las y los adultos cuidadores, los vínculos en cuanto a los demás miembros con quienes habitan las/los adolescentes, como de los núcleos de parentesco con otras personas que viven fuera del hogar, también tienen un lugar significativo dentro de sus experiencias.

Ahora bien, ya que hemos puntualizado a que nos referimos por familia, los tipos y funciones que adquiere con relación a las y los hijos. A continuación, señalamos algunas ideas respecto al papel que tiene la familia en la adolescencia.

2.2.3 La familia en la adolescencia

Acorde a los elementos revisados, es evidente que la familia, refiriéndonos específicamente a los padres, madres o tutores, tienen un rol modelador y formativo dentro del espacio vital del sujeto adolescente, y, por tanto, significativo para la adopción de ideas, valores y acciones, que van probando u adoptando en el presente y para su trayectoria al estatus de adulto. En virtud de la interacción permanente que se sostienen con los adultos cuidadores, como el primer y más próximo ambiente social.

Pese a lo anterior, tal lo señalamos en el subtema de adolescencia, debido a los cambios que trae consigo esta etapa en el estilo de vida. Existe una noción social negativa, respecto al alejamiento, presencia de conflictos o rebeldía, de las y los adolescentes con relación a sus adultos cuidadores, por ser las principales figuras de autoridad. Lo cierto es que, aun cuando se llegan a presentar estas situaciones, no por ello, el rol e influencia de las/los tutores pierde su valor en el entorno de las y los menores ante otros contextos como son las amistades, la escuela o la comunidad.

De esta manera, contrario a las creencias estigmatizadas de la adolescencia, las mismas posturas psicológicas como la de Papalia et al. (2012) y Oliva (2014) aclaran que, no es que la interacción con la familia se vea sustituida por otros ambientes sociales, sino más bien se ve complementada de estos. Pues el alejamiento y los conflictos que llegan a desarrollarse responden al mismo proceso de transición para el alcance de autonomía y con asuntos de la vida cotidiana.

Además, para Papalia et al. (2012), los conflictos con la familia se asocian con mayor frecuencia a aspectos cotidianos. Puesto que durante la adolescencia existe un cambio en el uso del tiempo y en los vínculos a los que tienen al alcance. De forma que, las y los adolescentes pasan más tiempo libre al salir de la escuela, que invierten con amigos o para el ocio, a diferencia de los padres-madres o tutores que trabajan, siendo un determinante que también acorta los tiempos de interacción con la familia.

Así, los conflictos llegan a producirse más específicamente en torno a asuntos como son “las tareas, de la casa, las amistades, la forma de vestir o la hora de volver a casa” (Oliva, 2014, p. 495), y en respuesta su nueva manera de pensar dado el aumento de sus capacidades cognitivas.

Por lo que, independientemente de estas condiciones, para Papalia et al. (2012), la mayor parte de las y los adolescentes “experimentan cercanía y sentimientos positivos hacia sus padres, comparten con ellos opiniones similares acerca de temas importantes y valoran su aprobación” (p.403). Lo cual muestra que la relación con los padres, madres o tutores sigue siendo relevante. En este sentido, Oliva (2014) afirma que otro aspecto, como la comunicación, salvo en ciertos casos, se mantiene abierta:

> …en general, la mayoría de los adolescentes suelen hablar con sus padres acerca de muchos de los temas que les preocupan, quizá con la excepción de algunos asuntos que prefieren comentar con sus amigos, como los que tienen que ver con las relaciones sexuales o las drogas (p. 497).

Esto demuestra, al igual que explica Arranz (2004), que aun cuando algunas posturas mantienen la hipótesis respecto a que la familia durante la adolescencia deja de ser un contexto de socialización importante, por lo que como unidad interactiva pasa a tener una influencia muy poco significativa. Dicho efecto no ocurre tal cual. Aunque reconocemos que ciertamente hay una serie de cambios que representan un ajuste para

el núcleo familiar, pues ya no es el ambiente exclusivo de socialización, no por ello ha perdido relevancia.

Incluso, según lo descrito, desde los puntos de vista de Papalia et al. (2012) y Oliva (2014), otro aspecto relacionado con la influencia que tienen los padres, madres o tutores sobre las y los adolescentes, en específico con sus conductas, son los estilos de crianza parental.

Aunque en el capítulo uno, ya habíamos mencionado que los estilos de crianza parental son un factor asociado a la propensión de conductas de riesgo. No está por demás reafirmar que, acorde a lo analizado por ambos autores, “muchos de los problemas de conducta que surgen durante la adolescencia están relacionados con un escaso control parental” (Oliva, 2014, p. 499). Así, las acciones emprendidas por los padres desde estas condiciones frente a las conductas de riesgo se convierten en un factor de prevención o para la adopción de dichos comportamientos.

En este sentido, Arranz (2004) explica que, según los conceptos utilizados por distintos autores, existe una discusión en torno al término de estilo de crianza paterna y las prácticas parentales. Pues las primeras “hacen referencia al clima emocional que impregna la relación padre- hijo” (p. 108), mientras que las segundas corresponden a “los intentos específicos que llevarían a cabo los padres para socializar a sus hijos” (p. 108). Sin embargo, encontramos que, en ambos, se trata de un conjunto de conductas que los padres adoptan frente al comportamiento de sus hijos(as) y sus actividades cotidianas.

Por estos motivos, sostenemos que la ruta de análisis para comprender en qué forma las y los adolescentes construyen en su actuar conductas de riesgo, puede estar vinculada hacia los estilos de crianza parental y los comportamientos que los adolescentes perciben en su interacción continua con sus madres, padres o tutores, por ser este uno de sus principales ambientes socializadores y educativos. No obstante, para acabar de explicar cómo ambos elementos intervienen para moldear y modificar, la conducta de las/los adolescentes, en el siguiente capítulo hablaremos de los aspectos teóricos de las estrategias de crianza parental y del interaccionismo.

Por ahora, dado que hemos aclarado que la familia, durante la adolescencia, no es el único ambiente social que marca una significativa interacción e influencia en la/el

sujeto adolescente, sino que a estos se suman el grupo de amigos. En el siguiente subtema abordaremos por último qué entendemos por amistad, y del mismo modo señalaremos algunos puntos significativos de la interacción del adolescente con los amigos.

2.3 Amistad en la adolescencia

2.3.1 ¿Qué entendemos por amistad?

Definir que entendemos por amistad puede parecer simple, ya que, en el transcurso vital del ser humano, este tipo de relación se presenta como una experiencia en apariencia dada por nuestra naturaleza social, y que, al margen de la adolescencia occidental en el contexto actual, se suele tener particularmente una imagen particular de que "*los adolescentes pasan más tiempo con los amigos"*.

Pero entender qué son los amigos, es un tema que se ha discutido desde los tiempos de la antigua Grecia, dando lugar a múltiples divergencias ante condiciones históricas, culturales y contextuales. Pahl (2000) describe que, para Aristóteles, en la antigüedad la amistad era asociada a valores más abstractos como la virtud, el bien o la razón, con cierta tendencia hacia la vida espiritual, y aun cuando algunos de esos elementos se preservan en la actualidad, según Balzano (2007). No hay duda de que esta noción ha evolucionado, particularmente al analizarla en su relación con la etapa de adolescencia.

En consecuencia, para entender qué es la amistad, al situar desde luego dicha relación hacia los significados que adquiere para las y los adolescentes. La revisión documental nos lleva a concluir que hay dos condiciones principales por las cuales la amistad obtiene un valor particular dentro de esta etapa, que corresponden a las características con las que se identifica como relación social y las cualidades intrersubjetivas atribuidas a este vínculo.

En primer lugar, porque las características de la amistad como relación social nos ayudan a visualizar que en el entramado de relaciones que se extiende para la/el

adolescente en esta etapa; las amistades se convierten en otro tipo de vínculos particularmente diferente al de las familiares, con los adultos, o la comunidad. Lo cual se debe a su estructura, las motivaciones para formarse, el tiempo de duración, los lugares donde se forma, las condiciones para establecer este vínculo, al igual que su permanencia.

Asimismo, en las cualidades intersubjetivas que se le atribuyen, encontramos que, también modifican la comprensión de la amistad. Pues el significado de las amistades se ajusta y modela conforme a las experiencias e interacciones que cada persona establece con otras en momentos determinados, como lo es la adolescencia. Por ello, recurrimos a la idea de intersubjetividad, porque, tal lo explican Hernández y Galindo (2007), "el significado […] se construye considerando al otro y en interacción con el otro, lo que ocurre en el mundo de la vida cotidiana" (p. 234).

Por este motivo, a continuación, exploraremos estas dos condiciones para comprender, a partir de las ideas y cualidades que señalan algunos autores, qué entendemos por amistad y sus implicaciones con relación a la adolescencia.

a) Características de la relación social de amistad

Desde el enfoque antropológico, la amistad tiende a identificarse en términos de una relación social que se diferencia de otras, debido a sus normas, estructura y situaciones que promueven dicho vínculo. En ese sentido, según el planteamiento de los antropólogos, Paine (1969), Laursen y Bukowski (1997), hay ciertas características que distinguen a quienes integran tal vínculo, así como algunas pautas dentro del contrato social que interponen las/los involucrados.

Por otro lado, con un enfoque social, Pahl (2000), Balzano (2007) y Zaldivar (2021), también mencionan que en las amistades existen determinadas condiciones y diferencias que marcan a este tipo de relaciones en comparación de otras, comenzando por la forma de trato, hasta algunas propiedades individuales que establecen las personas para sostener una amistad.

De acuerdo con los planteamientos de Laursen y Bukowski (1997), una de las características principales de la amistad, es que esta se conforma a partir de una relación

diádica. Es decir, que se limita a dos participantes, aun si luego se transforman en una red social más amplia. Por lo que, pueden identificarse como un vínculo cercano que requiere una constante interacción social en reciprocidad.

En esta idea, aunque precisar si un vínculo es cercano a nosotros, corresponde al plano subjetivo. Según Laursen y Bukowski (1997), existen tres dimensiones con las cuales podemos diferencian la amistad de otro tipo de relaciones. Estas son mediante la permanencia (que determina si las relaciones son voluntarias u obligatorias); el poder (que refiere a la presencia de jerarquías o trato igualitario), y el género (que determina las relaciones entre personas del mismo sexo o entre distintos sexos).

En la dimensión de permanencia, los autores precisan que la amistad, es una relación voluntaria en la que son los involucrados quienes eligen dar origen a esta, al igual que los compromisos que asumen en correspondencia al otro. Asimismo, en lo que refiere al poder, identifican que estas relaciones se basan en la igualdad, de forma que existe un trato horizontal donde no hay jerarquías en la interacción. De ahí que, se sustenta en compartir el poder, dando lugar a una reciprocidad que, en términos sociales, promueve que en dicha conexión se trabaje de manera conjunta.

Mientras que sobre la dimensión género, Laursen y Bukowski (1997) mencionan que esto refiere a que la amistad tiende a ser más frecuente entre personas del mismo sexo y que las condiciones en que surgen estas son distintas. Pues en su perspectiva, los lazos amistosos masculinos generalmente se producen por compartir pasatiempos en común, en tanto que en las amistades femeninas se caracterizan por llegar a requerir una expresión más íntima de las emociones.

Por otro lado, Paine (1969) sugiere que otras tres características que definen la amistad en la cultura moderna occidental corresponden a la “autonomía (en oposición a adscripción), imprevisibilidad (en oposición a rutinización) y terminalidad (en oposición a carácter abierto)” (p.514). Al respecto, aunque la distinción de autonomía coincide con lo expuesto por Laursen y Bukowski (1997), sobre que la amistad es un vínculo voluntario. Para Paine (1969) a su vez, esta implica que la relación se construye de forma privada y personal. En mejores palabras, que no se sujeta al control social, por lo que sus normas

y arreglos internos se establecen con arreglo a lo acordado exclusivamente entre los amigos.

En tales términos, si bien las amistades dependen de los intereses y normas planteados por los involucrados. Según Paine (1969) existe la posibilidad de que estos no estén formalmente delimitados. Por eso, añade que, como relación social, es imprevisible y tiene una terminalidad, ya que ni los propios amigos pueden definir explícitamente el rumbo de la amistad o la duración.

Otra de las particularidades de la amistad, de acuerdo con Paine (1969) Pahl (2003) y Balzano (2007), es que esta relación puede derivarse de otras preexistentes, como con vecinos, compañeros de escuela, trabajo, etcétera. Pues, aunque muchas veces las personas no se relacionan con la intención de ser amigos, la amistad llega a surgir con el tiempo (Pahl, 2003).

Al respecto, considerando el transcurso de los contextos históricos, un hecho curioso es que en la época feudal “la amistad solo existía entre personas unidas por lazos de sangre” (Paine, 1969, p.51). No obstante, en la actualidad hay una mínima oposición sobre los valores del parentesco y la amistad, ya que las personas también pueden elegir amigos dentro del grupo de sus parientes. Pero dicho vínculo únicamente puede denominarse así siempre y cuando la unión provenga de la voluntad y trato, que se busca establecer por los involucrados y no del contrato social de asociación familiar, sumadas al conjunto de características antes mencionadas.

Por último, Zaldivar (2021) propone que algunas razones que explican por qué en las amistades se crea un vínculo fuerte distintivo de otros, también se ubican en ciertas características sociales con las que comúnmente se describe esta respecto de otras relaciones y que, si bien cambian con los valores subjetivos de cada persona, pueden categorizarse. Así, precisa que una amistad surge a partir de elementos como la proximidad entre los involucrados, el mantenimiento del contacto frecuente, la semejanza, la complementariedad, los intercambios satisfactorios o por compartir alguna circunstancia con significado particular.

Según Zaldivar (2021), la proximidad y el mantener un contacto frecuente alude a que las amistades llegan a elegirse por medio de las personas que físicamente se encuentran más cercanas a nosotros, al compartir alguna actividad o sostener un nexo social habitual, tal sucede con los vecinos, compañeros de escuela- trabajo. Pero, a su vez, porque encontramos ciertas semejanzas entre ellas y nosotros, que provocan que exista simpatía, por las actividades, gustos u opiniones en común.

Dadas estas condiciones, la relación de amistad en consecuencia lleva a adquirir un sentido de complementariedad. Pues ante los gustos afines, la cercanía y el contacto frecuente, las/los amigos comienzan a satisfacer mutuamente algunas necesidades psicológicas. Un ejemplo para Zaldivar (2021) son las gratificaciones que provienen del intercambio que se sostiene con los amigos, que resultan satisfactorios. Al igual que llegar a compartir experiencias determinadas como un evento grato, penoso o peligroso.

A partir de todas las características anteriores, podemos ver que la amistad, como relación social, guarda bastantes diferencias, en comparación de las relaciones que las y los adolescentes experimentan previo a dicha etapa. Es por eso que durante esta transición adquiere un valor significativo debido a los beneficios y cambios que sustenta.

Como Pahl (2003) refiere al hablar de la amistad moderna, consideramos que del mismo modo para los adolescentes las amistades poseen “abrumadoras connotaciones de libertad, posibilidad de elección, y fundamentalmente, subversión” (p.199), que potencian el alcance de su autonomía personal. En contraste con la familia o la comunidad, cuyas relaciones están sujetas a contratos sociales y compromisos derivados de ellos más rígidos, condicionados a una obligatoriedad.

Además, cabe recordar que es la organización social y tareas del adolescente, las que le empujan a pasar más tiempo con los iguales. Lo que facilita la proximidad y el trato frecuente con otros adolescentes. Así, los intercambios y actividades compartidas dan lugar a eventos gratos y experiencias particulares que las/los sujetos adolescentes viven con otros semejantes a ellas/ellos. De tal forma que, es la misma división ocupacional etaria la que a nivel interpersonal hace que compartan similitudes e incluso lleve a las/los involucrados a complementarse.

Anteriormente, señalamos que, las amistades son una relación particular no solo por las características sociales desde donde se constituye, sino también porque al fundarse a partir de lo privado, sus significados y atributos esperados, por su parte dependen de algunas valoraciones personales, que aunque parecen individuales, como veremos a continuación más bien pueden organizarse en una serie de cualidades intersubjetivas, que en especial las y los adolescentes le atribuyen y refieren cuando se habla de amistad.

b) Cualidades intersubjetivas sobre la amistad

En ideas de Pahl (2003), en el imaginario social hay distintas cualidades que las personas asignan al identificar una amistad, las cuales se relacionan con las condiciones, históricas, culturales y contextuales que viven cada una de ellas. Así, encuentra que, en la época moderna, este vínculo se asocia principalmente a valores específicos como la fidelidad, la confianza y la solidaridad.

Ramírez (2011), por su parte, menciona que otras cualidades reconocidas sobre la amistad refieren a la cercanía que promueve en sus miembros, además de la comunicación y afecto que se da particularmente entre los partícipes del vínculo. Sin embargo, consideramos que más allá de las propiedades habituales que socialmente se atribuyen a esta relación. En este apartado, también es conveniente retomar las connotaciones y significados que guarda para las y los adolescentes.

En este sentido, según el artículo de Giró (2011), “los adolescentes entienden la amistad como un sistema de relaciones. La amistad, la que consideran verdadera amistad, significa entablar relaciones duraderas basadas en la confianza, la intimidad, la comunicación, el afecto y el conocimiento mutuo” (p.85). Aunque, al parecer, estos valores no difieren demasiado, de las propiedades que resaltan Pahl (2003) y Ramírez (2011).

Por otro lado, Bohórquez y Rodríguez (2014) también encuentran cuatro categorías sobre lo que, en la perspectiva de adolescentes entre 12 a 17 años en Bogotá, configura una amistad, a partir de su estudio hermenéutico interpretativo. Las cuales refieren cualidades como son intimidad, empatía, el aporte al crecimiento personal e

incondicionalidad. Sin embargo, en nuestro punto de vista, estas ayudan a profundizar en ciertas singularidades que se aprecian de la relación.

Sobre la *intimidad*, los autores exponen que, para las y los adolescentes de su estudio, alude a "la capacidad de expresarse plenamente con la otra persona y compartir con el otro todo lo que se considera propio y personal" (Bohórquez y Rodríguez, 2014, p.331). Pero, a su vez, aprecian que esta se construye por medio de tres propiedades, como es la confidencialidad, el conocimiento muto y la fidelidad.

Así, la confidencialidad, aumenta la intimidad, ya que para las y los adolescentes les permite comunicar a sus amistades acontecimientos significativos, lo que lleva a la exclusividad en el vínculo y a mantener secretos entre ambos. El conocimiento mutuo promueve que las/los amigos conozcan "las expectativas, deseos, gustos, intereses, del otro, que se gana a lo largo de la relación amistosa" (Bohórquez y Rodríguez, 2014, p.331). Mientras que la fidelidad se incentiva ante la "presencia y aceptación del otro a pesar de las características personales" (Bohórquez y Rodríguez, p.331), al igual que apoyarse en cualquier situación y respetar las confidencias.

En cuanto a la *empatía*, los autores precisan que al ser la amistad una relación interpersonal, en la perspectiva de las y los adolescentes, con ella se "exige que los amigos generen sentimientos de bienestar, reconocimiento e identificación con el otro" (Bohórquez y Rodríguez, 2014, p.332). Esta se basa en las propiedades de afinidad y aceptación, ya que con estas es posible la construcción de lazos afectivos, que se intensifican una vez que se reconocen las diferencias y pese a ellas se sostiene respeto entre las/los amigos.

Respecto al *aporte en el crecimiento personal*, Bohórquez y Rodríguez (2014), explican que esta cualidad atiende a "la influencia positiva que un amigo tiene sobre el otro y constituye una característica fundamental de una relación de amistad" (p.332). La cual se sustenta en dos propiedades que poseen las amistades: la capacidad para dar consejos y superar conflictos particulares de la relación. Pues, al igual que las/los amigos, se guían entre sí para enfrentar o resolver situaciones difíciles. También tienen que sobrepasar las dificultades propias de su alianza, ya que ambos adquieren el derecho de poder señalar al otro algún error.

Finalmente, en la categoría de *incondicionalidad*, Bohórquez y Rodríguez (2014) encuentran que para las y los adolescentes se refiere a “la percepción de continuidad de la amistad en el tiempo y en el espacio” (p.331), con la que incluso se distinguen diferencias entre las/los amigos. Esta cualidad se muestra al superarse distintas circunstancias que se pueden interponer a la permanencia de la amistad, como es la distancia, el tiempo, o los conflictos. De ahí que, se distingue mediante dos propiedades que evocan a los amigos verdaderos y la presencia constante.

En el caso de los amigos verdaderos, los autores explican que pueden existir diferentes niveles de amistad, cuyo valor será distinto para aquel que cumpla con todas las categorías antes descritas. Mientras que la presencia constante responde a “la definición del amigo como un compañero permanente en la vida, con quien se comparte tiempo y experiencias placenteras o difíciles” (Bohórquez y Rodríguez, 2014, p.333).

Las aportaciones de Bohórquez y Rodríguez (2014), ayudan a puntualizar que, además de las características de esta relación social y cualidades mencionadas hasta el momento, dentro de la misma noción de amistad, hay ciertas clasificaciones entre un amigo o un amigo de verdad. Por lo que, conviene revisar algunas consideraciones para diferenciar tipos de amistad.

Tipos de amistades

Algo que llama la atención en torno al tema de la amistad, es la distinción que se hace sobre la misma relación, ya sea por el nivel de proximidad o funciones que representan dicho vínculo para el individuo. No obstante, son pocos los procedentes teóricos que profundizan al respecto, pues dicha valoración proviene del carácter subjetivo que se otorga de un amigo(a) a otro(a).

En ese sentido, Villalobos (2015) encuentra que, en el lenguaje cotidiano, es común encontrar que “en la amistad diádica se utiliza la expresión “mi amigo” para referirse indistintamente al mejor amigo, amigo cercano o buen amigo” (p.69). Por lo que, el modo de nombrar esta relación no es suficiente para delimitar una diferencia clara.

En la antigüedad, según Rodríguez (2000), para Aristóteles las amistades podían clasificarse conforme a los fines y cualidades que cumplían. Así existían amistades por

placer, por interés o la amistad perfecta. En las dos primeras, para el filósofo, la relación estaba motivada para pasarlo bien, realizar actividades en conjunto con otro(s), o porque de esta se obtenía algún beneficio. Mientras que la tercera era “establecida entre los hombres «buenos», está fundada en la virtud y es, por tanto, superior a las otras clases de amistad” (p.219).

No obstante, el autor aclara que en algunas ocasiones las amistades virtuosas también emergen del placer o del interés, ya que “en las amistades reales, conviven en mayor o menor grado los tres tipos de philía” (Rodríguez, 2000, p.219). Por ende, podemos notar que la visión de virtud de Aristóteles es muy similar a las propiedades de amistad verdadera que encontraban Bohórquez y Rodríguez (2014) en su estudio con adolescentes.

De esa manera, Rodríguez (2000) explica que, para Aristóteles, la amistad necesita de dos condiciones básicas que son el trato y la justicia. En el entendido de que el primero, equivale en la actualidad al ejercicio de la amistad, y en la segunda a conductas que se despliegan entre la reciprocidad, la empatía y la igualdad, en situaciones de equidad y haciendo lo que le conviene al otro. Es decir, la amistad virtuosa o verdadera se equipará en la medida de las interacciones constantes y bajo las características descritas. Aun así, los parámetros que señalan no son suficientes para diferenciar una tipología sobre el vínculo.

Al respecto, Rúa (2003) advierte que dentro de las relaciones de amistad pueden llegar a marcarse ciertas distinciones hacia las y los amigos conforme al nivel de intensidad de unión. Pues entre “los simples conocidos “amistosos” a los “amigos del alma” existe una graduación cuya nomenclatura difusa oculta tanto casi como revela” (p.4). De modo que, cuando se habla de un mejor amigo, esto alude a una relación de amistad intensa en comparación con otras, en la que hay una proximidad personal y privada, donde “la mutualidad tenga una importancia todavía mayor que para los amigos [además] probablemente las personas sean más selectivas con los mejores amigos y estén dispuestas a hacer más cosas y esfuerzos para verse y mantener la relación” (p.34).

En resumidas cuentas, apoyados en la tesis de Villalobos (2015), podemos concluir que al equiparar la relación entre lo que son las/los amigos o las/los mejores amigos. En la segunda surge un involucramiento donde existe una atracción mutua, e incluso manifiesta, que se presenta con más frecuencia en la adolescencia temprana, mientras que “a medida que aumenta la edad el número de amigos íntimos va disminuyendo” (p.69).

Además, según la autora, las diferencias en los tipos de amistad varían de igual modo conforme a la cultura y contexto. Por ejemplo, en el caso de la cultura americana, aunque el contacto entre adolescentes puede ser diario. Otras vías que incrementan la frecuencia e inmediatez en su comunicación son el uso del teléfono y sus actuales aplicaciones de mensajería como WhatsApp, o de redes sociales como Facebook, que permiten una mayor comunicación para reunirse o socializar mediante estos espacios. Mientras que en otras culturas no existe este nivel de cercanía ni los medios para establecerlas.

Por lo anterior, podemos concluir que el tipo de amistad llega a variar acorde a un mayor grado de intimidad, interacción o actividades compartidas con las/los amigos. Pero independientemente de la proximidad o modalidad amistosa que se tenga, esto no impide que dentro de la relación se manifiesten algunas o gran parte de las cualidades que representan una amistad, mencionadas hasta ahora. En todo caso, la puntualización diferencial de los tipos de amistad es crucial, ya que, entre más íntimo o cercano sea el vínculo, será superior la trascendencia de las características sociales e intersubjetivas atribuidas a esta.

Después de lo discutido, al margen de la adolescencia, para la investigación entendemos la amistad en términos de una relación íntima y afectiva que surge de la elección voluntaria entre dos personas de establecer una interacción frecuente sustentada en compartir elementos afines tales son comportamientos, actividades, gustos, opiniones u experiencias en común, a través de un trato recíproco e igualitario. Además, este vínculo para las/los involucrados, puede traer consigo un aporte al crecimiento personal, así como un medio de apoyo para hacer frente ante los conflictos cotidianos.

Cabe mencionar que pese a que el sentido de apoyo ante los conflictos cotidianos no es una cualidad o característica especifica que fuese previamente mencionada, nos parece preciso resaltarla, pues esta es una atribución extra que puede tener la amistad en la adolescencia, como explicamos en el siguiente apartado. Aunque hasta ahora ya hemos analizado las características y cualidades de las que se llega a disponer en una amistad. Por último, contemplamos que es pertinente revisar, desde estas y algunas otras ideas, lo que supone dicha relación durante la transición a la adultez y por qué su relevancia como ambiente social de interacción frente a las conductas de riesgo.

2.3.2 La amistad en la adolescencia

A lo largo de este capítulo hemos sugerido que la extensión del ambiente social de las y los adolescentes, con una notable inclinación hacia el grupo de amigos, responde al propio proceso de transición de la infancia a la adultez. Al igual que por los cambios contextuales y ocupacionales que llevan al sujeto(a) adolescente a pasar más tiempo en otros espacios como son la escuela, la comunidad, etcétera.

Por ello, tal lo explica Giró (2011), si consideramos que la separación del vínculo familiar responde a la búsqueda de liberación de la protección familiar. Las amistades se convierten en “el espacio de relación interpersonal donde los adolescentes conforman y aprenden aquellos roles necesarios para el desenvolvimiento social” (p.80). En el que la familia puede ser una limitante. De ahí que, en la adolescencia las relaciones sociales de amistad pasan a convertirse en un espacio propio, de autoafirmación y de prueba para llevar a cabo sus nuevas capacidades, dado que promueven “tomar conciencia de la realidad del otro, con lo cual se colabora en la formación de actitudes sociales” (p.85).

Así, pues, otras circunstancias que definen las relaciones de amistad en la adolescencia están relacionadas con el género. Según Oliva (2014) y Villalobos (2014), las amistades entre chicas suelen ser más íntimas e intensas, por lo que son muy propensas a establecer este vínculo a partir de conversaciones y de la autorrevelación. En comparación, con los chicos, quienes casi siempre tienden a forjar sus amistades con base en las actividades conjuntas que realizan.

Aunque esto no es una condición que exente la presencia de amistades entre personas del sexo opuesto, su aparición depende, en parte, del crecimiento y

maduración del adolescente. Villalobos (2014) sostiene que las divisiones y actividades por género están asociadas a la fase de adolescencia en las que se producen. Por ejemplo, en la adolescencia temprana, las relaciones suelen ser muy íntimas y más comunes entre las niñas. Mientras que, en la adolescencia intermedia, tienen un papel muy importante de soporte social, lealtad e intimidad. Finalmente, en la adolescencia tardía la relación de amistad es un espacio seguro y existe menos tensión a sentirse defraudados por las/los amigos.

Por otro lado, Giró (2011) y Oliva (2014), coinciden en que uno de los beneficios que trae consigo la amistad se encuentra en el apoyo psicológico y emocional que brinda en la vida cotidiana del adolescente. Pues "…los amigos son las personas ideales para compartir y ayudar a resolver problemas psicológicos como pueden ser la soledad, la tristeza y las depresiones, entre otros" (Giró, p.85). Al mismo tiempo, las/los amigos son una fuente de apoyo que "…puede ayudar al chico o a la chica a superar los altibajos característicos de la adolescencia, o algunas situaciones particularmente estresantes, como un fracaso académico o amoroso, o la separación o muerte de los padres" (Oliva, p.504).

Pero además del apoyo, Villalobos (2015) menciona que otra de las funciones que tiene la amistad en la adolescencia, es que "…permite compartir experiencias con otras personas que tienen los mismos problemas que ellos y una posición semejante en el mundo" (p. 65). Es decir que, la interacción con el grupo de iguales se convierte en un espacio fuera de la familia en el que pueden disfrutar, sentirse seguros y experimentar sus comportamientos. Por eso, a menudo las/los amigos llegan a tener en común, conductas, actitudes, intereses e identidades.

En ese sentido, para Oliva (2014), la amistad puede traer efectos positivos como consecuencias negativas, dependiendo del periodo de la adolescencia en el que se encuentre la/el sujeto. Debido a que la constante interacción con el grupo de iguales llega a ejercer cierta influencia, convirtiéndose en "…uno de los factores de riesgo más destacados para el surgimiento de conductas problemáticas y antisociales" (p.506). Pues, aunque la presión de los amigos es más frecuente durante la adolescencia temprana. En todo caso, dicha presión no siempre representa un factor negativo. Si no,

al contrario, porque los amigos también son quienes pueden persuadir al adolescente para evitar conductas indeseadas.

Por ello, Oliva (2014) concluye que, independientemente de la presencia e influencia que puedan ejercer las amistades en la adolescencia. No hay que olvidar que la familia también desempeña este rol, aun cuando exista un alejamiento de los progenitores o tutores. En consecuencia, tanto, padres, madres, o tutores y amigos(as) "representan influencias complementarias que satisfacen diferentes necesidades del joven" (p.507). Pues regularmente, las y los adolescentes tienen a buscar entre sus amigos(as) aquellos(as) que poseen "unos valores bastante parecidos a los suyos y los de su familia, por lo que el grupo tenderá más a reforzar los valores familiares que anularlos" (p.507).

Las amistades durante la adolescencia, por tanto, representan un vínculo fundamental dentro de la vida del sujeto. La cual, según Villalobos (2015), puede caracterizarse por cinco cuestiones acorde al trabajo de Parker et al. (2006). Así, en primer lugar, la amistad mejora la autoestima y la autovaloración. En segundo término, esta relación da pauta a aumentar la seguridad de las/ los adolescentes ante condiciones nuevas y/o amenazantes.

En un tercer momento, la amistad es un contexto importante en la vida cotidiana de la persona como espacio de intimidad y fuente de afecto externo a la familia. En cuarto lugar, se puede decir que proporciona "asistencia instrumental física en momentos de dificultad, como el consejo, la crítica o promover información" (Villalobos, 2015, p.68). Finalmente, el quinto punto resalta que, dicho vínculo potencia el acompañamiento, la empatía, y la estimulación; de manera que son los amigos con quienes se comparte el disfrute de actividades que las/los adolescentes realizan, cuyas experiencias en común les permiten ser parte de la misma historia.

En síntesis, claramente podemos reconocer que las relaciones de amistad tienen un papel destacado dentro de la vida cotidiana del adolescente. Puesto que las y los amigos se convierten en un entorno social novedoso para interactuar y compartir experiencias con otros, a quienes se identifica como iguales. Así, con ellas y ellos se tiene la oportunidad de poner en práctica comportamientos, actitudes o realizar cierto

tipo de actividades que en ámbito familiar no podría hacer o se vería limitado a expresar en forma auténtica.

Algunos de los rasgos por los que esta relación social del adolescente nos parece significativa, y, por tanto, un grupo más de referencia para la interiorización y adopción de ciertas ideas o acciones relacionadas con conductas de riesgo. Se vincula no solo a los tiempos prolongados que las y los adolescentes pasan comúnmente con las/los amigos. Si no también con las afinidades y experiencias que comparten, que convierten al amigo(a) en otro(a), que se torna un puente para la interpretación del mundo social.

Además, el intercambio y las acciones recíprocas de convivencia con las amistades tienen gran valor, pues la proximidad se sustenta tanto del tiempo compartido, como de la intimidad, que deriva en el conocimiento mutuo y lazos afectivos que se construyen por parte de las/los involucrados en esta relación. Lo que hace que las ideas sobre diversos temas, las actividades y experiencias compartidas (en conjunto o individuales), se tornen significativas asociadas a este vínculo. Por ello, apuntamos que, como grupo socializador, puede tener una influencia aún más compleja, que la mera presión social que pueda forzar para comportarse de cierta forma.

Finalmente, otros hechos que debemos considerar sobre la complementariedad ante las características en común y las afinidades-semejanzas, que se asocian a ese vínculo. Es que a menudo son un precedente de la interacción continua del adolescente con el grupo de amigos(as). Por lo que la identificación que se hace con las/los pares y la similitud de actividades, ideas y conductas que se adquieren con la relación, son producto del intercambio recíproco. Es decir que, tanto las amistades pueden influir en el comportamiento de las/los adolescentes, y viceversa.

A fin de cuentas, al revisar las características y términos generales que sustentan la relación e interacción cotidiana de las y los adolescentes, con la familia, en referencia a los padres, madres o adultos a cargo del cuidado y la crianza, como las amistades. Es claro que ambas figuras, constituyen una condición que atraviesa y modifica el comportamiento del sujeto adolescente, en virtud de los roles y escenarios que desempeñan en este periodo.

Sin embargo, en la idea de ofrecer una perspectiva que permita comprender los hechos que tienen lugar para que esto ocurra. Planteamos que, más que solo reconocer las cualidades de la relación particular que las y los adolescentes, mantienen con la familia y amigos en esta etapa. Al análisis de lo social debemos sumar los procesos que, en la interacción, suministran elementos significativos que trastocan la conducta individual, con lo cual entonces se produce una inclinación o desdén para realizar conductas de riesgo.

Por ende, en el siguiente capítulo, revisaremos algunas aproximaciones teóricas en cuanto a la interacción como proceso social que transforma el comportamiento individual. En concordancia, buscaremos exponer este tema respecto a las conductas de riesgo en las y los adolescentes, a partir de las estrategias de crianza parentales y acciones percibidas tanto en el entorno familiar y de amistades.

Capítulo 3. Conductas de riesgo en las y los adolescentes mediante la interacción con la familia y amigos

El propósito de este capítulo expone un esfuerzo por crear un puente de análisis teórico que nos permita entender de qué forma las acciones de crianza parental y las conductas de riesgo percibidas en la interacción con la familia y amigos, promueven o previenen el surgimiento y desarrollo de conductas de riesgo en los adolescentes, como el bajo rendimiento académico, ciberbullying y en los hábitos alimentarios.

De esta manera, sugerimos que las conductas de riesgo no son un simple acto individual que se origina y desarrolla exclusivamente desde la subjetividad de las y los adolescentes. Si no que es producto de las interiorizaciones e interpretaciones hechas de estas, a partir de las experiencias sociales que ocurren en la interacción cotidiana, actividades compartidas y comportamientos que observan de sus padres, madres, tutores y/o amigos, asociadas o alejadas del riesgo o mediante las estrategias de crianza parental.

Así exponemos que, para lograr comprender por qué las y los adolescentes, asumen o evitan riesgos en su conducta individual conforme a lo que perciben en su familia y amigos. Es pertinente revisar los procesos que tienen lugar en la interacción con otros. Puesto que “interactuar y percibir, son dos actividades que van estrechamente ligadas” (Rizo, 2005, p. 11); en la cual “podemos hablar de percepción como un proceso de interacción entre el individuo y la sociedad a la que pertenece” (Hernández, 2000, p. 92).

En ese sentido, observamos que, mediante el Modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), se ha dado énfasis al análisis del entorno respecto al estudio de las conductas de riesgo, ya que desde esta perspectiva se considera que la conducta y el desarrollo surgen acorde a lo que se percibe en el contexto social (Florenzano y Valdés, 1997). Por lo tanto, en este enfoque “la percepción se relaciona con las formas en que tiene el sujeto de interpretar sus entornos y su punto de vista frente a ellos” (Vianchá et al., 2012, p. 78).

Por su parte, Bronfenbrenner (1987) expone que, lo que nos permite como individuos hacer estas interpretaciones de lo que nos rodea, comienza a través de las relaciones diádicas, mediante lo que observamos del grupo social, las actividades en que cada persona participa con otras, cara a cara, y finalmente al acumular recuerdos de tales experiencias.

Simultáneamente, mediante los planteamientos de Mead y Blumer, podemos reconocer que la interacción que se produce a partir de estas relaciones diádicas deriva en distintos procesos interdependientes de la individualidad del sujeto y de lo social, que dan lugar al comportamiento. Estos son, las introyecciones que se hacen de las conductas percibidas en otros, que se organizan en el pensamiento como un otro generalizado, en lo que Mead (1968) denomina el “Self” o el “sí mismo”; o ante la interpretación de significados que se le otorgan a la acción, con base en la manera en que otros actúan en relación con esta (Blumer, 1982).

Por lo tanto, para entender cómo estos procesos hacen que acciones específicas tales son los estilos de crianza parental de las y los tutores, al igual que las posibles conductas de riesgo que emprendan o eviten las/los adultos cuidadores y/o amistades, resultan un elemento referente en los comportamientos individuales de las y los adolescentes. A continuación, hablaremos de los esquemas teóricos de los autores mencionados. Luego revisaremos los conceptos y posturas teóricas que tratan las estrategias de crianza parental. Por último, precisamos la postura desde donde retomamos las categorías de estas propuestas como modelo de análisis para la investigación.

3.1 El adolescente y la percepción de su ambiente

El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), tal lo comentamos antes, refiere a un esquema teórico que plantea un análisis del entorno, dada la potencialidad que existe en este para generar cambios en el desarrollo humano y la conducta, conforme a la manera en que la persona se relaciona con su ambiente y lo que percibe de él. De

modo que, para el autor, el ambiente ecológico constituye una estructura que integra más que solo el entorno inmediato, ya que su modelo "se concibe, topológicamente, como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente. Estas estructuras se denominan, micro-, meso-, exo- y macro- sistemas" (Bronfenbrenner, p. 41).

En ese sentido, el estudio de las conductas de riesgo desde el análisis del modelo ecológico da pauta a observar la interrelación entre el crecimiento y desarrollo individuales de las y los adolescentes en relación con su ambiente cercano, especialmente el familiar. Pero también en el resto de su entorno, pues con este enfoque se deben tomar en cuenta los demás estratos del ecosistema (Florenzano y Valdés, 1997).

Desde esta idea, los vínculos familiares y de amistades, se encuentran en el nivel más cercano al adolescente, es decir, su microsistema; debido a que ellas y ellos componen "sus realidades inmediatas y cotidianas. Para cualquier niño o adolescente, su microsistema corresponde, a los lugares en los cuales habitan las personas que están con él y lo que hacen en conjunto" (Florenzano y Valdés, p.18). Pues, según Bronfenbrenner (1987), el microsistema refiere a "un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características materiales y físicas particulares" (p.41).

De forma que, la familia y las amistades, como sistema social más próximo de interacción, constituyen un escenario en el que las situaciones, acciones y conductas observadas dentro del vínculo con ellas y ellos, afectan directamente al adolescente, y, por tanto, su comportamiento responde a lo que se percibe de dicho entorno.

En el modelo ecológico, Bronfenbrenner (1987) insiste en que "el ambiente […] no se limita a un único entorno inmediato, sino que se extiende para incluir las interconexiones entre estos entornos, y las influencias externas que emanan de los entornos más amplios" (p. 41). Es decir, la influencia del mesosistema, que refiere a las interconexiones entre microsistemas; el exosistema, que corresponde a las situaciones y espacios donde la persona no participa, pero afectan su vida, como son las decisiones de administración escolar, organización comunitaria o gubernamental, y el

macrosistema, compuesto por las instituciones e ideologías que componen una cultura (Florenzano y Valdés, 1997).

De esta manera, para Bronfenbrenner (1987), el objetivo principal de su teoría busca analizar “el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (p.23), y al mismo tiempo “las interconexiones ambientales y su impacto sobre las fuerzas que afectan el desarrollo psicológico” (p. 23). Por lo que, al partir de la totalidad del modelo ecológico, dicha ruta nos invita a observar, no solo lo que ocurre en su entorno familiar, sino también los demás sistemas de su contexto.

No obstante, la razón por la cual consideramos que oportuno recuperar parte de su enfoque teórico, respecto al análisis de la percepción del ambiente familiar y de amigos, como elemento que modifica el comportamiento del individuo, se encuentra en lo que el autor denomina “el nivel más interno del esquema ecológico” (Bronfenbrenner, 1987, p.25). Es decir, las díadas.

Las díadas, según el autor, son la unidad más básica de análisis del modelo ecológico, compuesta por un sistema de dos personas a partir de una relación que ocurre “cuando una persona en un entorno presta atención a las actividades de otra, o participa en ellas” (Bronfenbrenner, 1987, p.77). Así, estas relaciones otorgan la clave para comprender por qué la percepción de la forma en que los demás se comportan, tiene un efecto en las conductas individuales. Pues, “la intervención activa en lo que otros hacen, o incluso el mero hecho de observarlo, con frecuencia inspiran a una persona realizar actividades similares, por su cuenta” (Bronfenbrenner, p.26).

En la mirada del enfoque ecológico, las díadas adoptan tres formas funcionales diferentes, aunque no necesariamente excluyentes, puesto que pueden ocurrir simultáneamente o por separado. Estas corresponden a la díada de observación, díada de actividad conjunta y la díada primaria. Así, *las díadas de observación* hacen referencia aquellas relaciones donde solamente uno de los miembros presta atención a la actividad de otro, con eso se cumple “la condición mínima necesaria para el aprendizaje por observación” (Bronfenbrenner, 1987, p.77) y se puede dar origen a una relación cercana y perdurable.

En este caso, al situar nuestro objeto de estudio. Las díadas por observación son parte de la interacción cotidiana que establecen las y los adolescentes, respecto a su mamá, papá o con quienes viven y están a su cuidado. Del mismo modo, ocurre con los amigos. Puesto que, la conducta observada en estas relaciones, aun cuando no participen en ellas, es un referente de aprendizaje y de experiencia para comportarse como actúan los demás. Es decir, para adoptar una conducta de riesgo o para no hacerlo.

Ahora bien, en las díadas por actividad conjunta, Bronfenbrenner (1987) expone que ellas corresponden a relaciones donde ambas personas "se perciben a sí mismos haciendo algo juntos" (p.78). A diferencia de la primera, estas implican un sistema un poco más complejo. Pues realizar actividades en conjunto, no refiere a que se haga lo mismo. Si no que "lo que hace A influye en B y viceversa" (p.78). Así, las acciones que cada persona realiza pueden llegar a ser distintas pero complementarias.

Este tipo de díadas, de acuerdo con el autor, tienen cualidades favorables, pues a la vez que estimulan el aprendizaje mientras se realiza la actividad en conjunto. También promueven un espacio para incentivar la motivación al emprender esta acción y mejorarla cuando la otra persona no esté presente. Es decir, que mediante las díadas de actividades conjuntas que las y los adolescentes comparten con sus padres, madres, cuidadores, y amigos, además de observar las conductas que realizan las/los otros, se involucran en ellas y en tanto las llevan a cabo; aprenden a través de dicho ejercicio cómo actuar para futuras referencias, incluso cuando ya no estén con la familia o las amistades.

Por otro lado, Bronfenbrenner (1987) señala que, existen tres características que refuerzan el aprendizaje de la acción percibida y experimentada, en la conducta individual. La primera es que, en las díadas de actividad conjunta, existe una reciprocidad donde "uno de los miembros tiene que coordinar sus actividades con las del otro" (p. 78).

Esto, según el autor, no solamente promueve que lo que hace una persona influya en la otra y viceversa. Si no también, provoca que los intercambios sean más rápidos y complejos, a medida que aumente su desarrollo. De tal forma que, en la interacción recíproca, "es probable que la persona retome su parte, o la de la otra persona" (p. 78), incluso en otros entornos, con personas que lleven a cabo acciones similares a la

actividad conjunta aprendida. Como ocurre, por ejemplo, cuando las actividades vistas y realizadas en familia, se trasladan ahora al entorno de las amistades.

La segunda característica corresponde al equilibrio de poderes, la cual, por cierto, genera una condición relevante para que la actividad conjunta sea un proceso con el que se influye en la conducta individual. Así, según Bronfenbrenner (1987), pese a que hay cierta reciprocidad en las díadas, “es posible que uno de los participantes tenga más influencia que el otro” (p.78). Por lo que las relaciones de poder también modifican el desarrollo de la conducta.

Al situar las relaciones de poder de padres, madres o tutoras(es), en comparación con las de las adolescencias dentro de la familia, es claro que existe una condición de mayor jerarquía en las personas adultas. No obstante, aunque las y los adultos a cargo del cuidado pudieran tener un marcado nivel de influencia sobre las/los adolescentes, cabe considerar ciertas excepciones. Por ejemplo, que debido a las características de la etapa se llegue a un equilibrio de influencias recíprocas entre padres, madres e hijos(as), a partir de la búsqueda de autonomía.

Finalmente, la tercera característica que, afianza el grado de trascendencia que la persona asigna a los aprendizajes obtenidos a través de las actividades conjuntas, responde a que estas pueden dar lugar a una relación afectiva. Bronfenbrenner (1987) señala que “cuando los participantes realizan una interacción diádica, es probable que se desarrollen sentimientos más fuertes, el uno hacia el otro” (p.79). Así, estos sentimientos pueden ser, positivos, negativos u ambivalentes. Aunque también es posible que la afectividad de la relación preceda a la actividad conjunta, y esta solo contribuya a intensificar los sentimientos a partir de las experiencias y tiempo compartido.

En cualquier escenario, lo que tratamos de mostrar, es que la afectividad presente o conformada a partir de las actividades conjuntas, como ocurre en el caso de las familias y las amistades, puede llevar al adolescente a dar más valor de referencia a los aprendizajes obtenidos en estas actividades a través de tales relaciones, influenciado por el sentido emocional atribuido a la acción. Además, para Bronfenbrenner (1987) las díadas de actividad conjunta contribuyen a la formación del tercer tipo de díada, es decir, la primaria.

Para el autor, l*a díada primaria* “es aquella que continúa existiendo fenomenológicamente para ambos participantes, incluso cuando no están juntos. Cada uno de los miembros aparece en los pensamientos del otro, es objeto de fuertes sentimientos emotivos y sigue influyendo en la conducta del otro” (p. 79); aunque no esté presente. En ajuste a nuestro tema de estudio, coincide en que este tipo de díadas surgen si, por ejemplo, “un padre y un hijo, o dos amigos se echan de menos el uno al otro cuando no están juntos, imaginan cosas que podrían hacer, lo que el otro diría, etc.” (p. 79).

Por consiguiente, dicho ejercicio surge como un recuerdo, pensamientos, o escenarios que se construyen en la imaginación, que también influyen en la persona para adoptar una conducta o emprender una acción, a partir de la interacción previa con el entorno, tal es la familia y/o amistades. Así, aun cuando dentro de este tipo de díadas no exista un intercambio en la realidad, estas ideas de lo que otros harían, pese a que son individuales, tienen un referente social.

Además, Bronfenbrenner (1987) precisa que, a diferencia de las dos primeras, las díadas primarias, tienen un nivel mayor de influencia para la conducta. Pues “es más probable que un niño adquiera, las habilidades, conocimientos y valores que le trasmita alguien con quien haya establecido una díada primaria, que alguien que solo exista para ese niño cuando ambos están presentes en el mismo entorno” (p. 79).

En este sentido, podemos concluir, que la relación con los adultos cuidadores, sean padres, madres, o tutores, al igual que amigos(as), dan lugar a cada uno de los tipos de díadas que explica Bronfenbrenner (1997). No obstante, para que lo que se perciba de estas, a la vez, sea un recurso mental de referencia desde el cual la persona actúa, sugerimos que es preciso considerar otros procesos, que ocurren al interior del individuo a partir de esta interacción con la/el otro.

Lo anterior, nos lleva a plantear que, pese a que comúnmente las ideas o escenarios imaginarios de lo que nos vemos haciendo con otros, se atribuyen a una creación subjetiva y personal, desvinculada de quienes nos rodean. Al retomar los postulados de Mead y Blumer, podemos contemplar que “el pensamiento no es subjetivo, ni individual, sino que es un pensamiento social” (García, 2013). Por lo que, para explicar

a qué nos referimos con esto. En el siguiente apartado, abordaremos los elementos teóricos de ambos autores respecto a la interacción del individuo y sus ejercicios mentales, que sumado a lo que ocurre en las díadas, proponemos que también conducen a modificar la conducta.

3.2 La interacción social como pauta en la conducta individual

Para que podamos comprender cómo la interacción es un proceso social, que a la vez se involucra dentro de los procesos internos de la persona, en nuestro caso, a las y los adolescentes, frente a las modificaciones y ajustes que aplican a sus conductas individuales. Es necesario comenzar por parte del planteamiento teórico de George Mead, a quien se le reconoce como uno de los principales precursores de la corriente interaccionista. Por lo tanto, antes de exponer los argumentos con los cuales sugerimos que su enfoque puede implementarse al análisis de las conductas de riesgo en la adolescencia, primero señalaremos algunas categorías de su teoría.

En ese sentido, encontramos que la propuesta de Mead, para García (2013), trata de una teoría de la acción social que parte de la interacción entre el individuo y la sociedad. La cual busca dar cuenta de cómo interactuamos y los procesos que se desarrollan, para que, en función de la conducta social, la persona actúe.

De acuerdo con Mead, continúa García (2013), la interacción conlleva una comunicación entre dos agentes que conversan a través de los gestos. En la que el gesto, para Mead (1968), es un estímulo que un sujeto realiza y que provoca una reacción en otro, de modo que “el gesto es esa parte del acto individual frente al que se produce la adaptación por parte de otros individuos en el proceso social de la conducta” (Mead, 1968, p.88). No obstante, cuando los gestos representan una idea y esta idea es reconocida por el otro individuo hacia el cual se dirige el gesto, este se transforma en un símbolo significante.

De esta manera, Mead (1968), entiende la interacción en términos de un proceso de comunicación, en el que los gestos que trasmiten un significado se convierten en

lenguaje, a los cuales nombra gestos vocales. Así pues, al proceso donde las personas identifican y actúan con base en el reconocimiento y adaptación de la conducta, lo llama "conversación de los gestos". Al respecto, señala que "la conversación de los gestos conscientes o significantes es un mecanismo mucho más adecuado y eficaz de adaptación mutua dentro del acto social" (p.89).

Sin embargo, para que en la conversación los gestos sean reconocidos en forma de símbolos, por quien los utiliza como estímulos, al igual que para aquel que los observa y reacciona ante dicho incentivo. Mead (1968) sostiene que, esto solo es posible mediante los procesos mentales que ocurren al interior de la persona, es decir, en el pensamiento. Visto que la interacción en tanto proceso de comunicación, no se extiende solamente hacia las personas con quien se interactúa en el acto social.

En ese sentido, Mead (1968) plantea que, el pensamiento emerge como un proceso mental a partir del cual el individuo, de forma subjetiva o implícita, también conversa consigo mismo por medio de los símbolos significantes. Los cuales el sujeto comienza a reconocer y utilizar según las experiencias sociales que acumula a lo largo de su vida. En sus palabras, explica:

> La internalización en nuestra experiencia de las conversaciones de gestos externas qué llevamos a cabo con otros individuos, en el proceso social, es la esencia del pensamiento; y los gestos así internalizados son símbolos significantes porque tienen las mismas significaciones para todos los miembros de la sociedad o grupo social dado (p.90).

En consecuencia, el autor sostiene que, "el pensamiento se torna preparatorio de la acción social" (Mead, p. 173); ya que la persona, gracias a su experiencia internalizada, tiene la posibilidad de reconocer el significado de los estímulos y reacciones que puede llevar a cabo. Así, a través de las conversaciones de gestos que el individuo establece consigo mismo, "proporciona una forma de conducta en la que el organismo o el individuo puede convertirse en objeto para sí" (p. 170). Por ende, cuando el individuo es capaz de transformarse en objeto y sujeto de su propia acción, dentro del proceso social, Mead (1968) denomina esto como la capacidad del "self" o de conversar en "sí mismo".

Sin embargo, para que el individuo pueda experimentarse a "sí mismo". Mead (1968) explica que, el desarrollo de este proceso mental comienza a moldearse desde la

infancia. En dicho periodo, aprendemos mediante el juego a esperar ciertas acciones y reacciones de los demás, por medio de dos etapas a las que denomina el juego y el deporte.

A través del juego, asegura Mead (1968), durante la infancia la persona ensaya a representar el papel o rol de otras personas. Por ejemplo, cómo se comporta un maestro, un padre o madre. En consecuencia, es capaz de adoptar el papel de cada miembro del grupo al que pertenece. Mientras tanto, en la etapa del deporte, las y los niños comienzan a tener en mente cuál es la actitud de todas las demás personas involucradas en el juego; esto es, la actitud y roles que los otros llevan a cabo dentro de un acto social. Así, aunque el individuo asume un determinado rol, "debe también conocer y anticipar la reacción y conductas" (García, 2013) de quienes le rodean.

Además, gracias a la etapa del deporte, para Mead (1968), el individuo se experimenta a "*sí mismo"*, cuando es capaz de organizar las actitudes sociales del grupo en una generalidad. De esta manera, en el proceso interiorizado producto de la interacción social, surge lo que denomina *"el otro generalizado",* que puede entenderse como la actitud organizada del grupo social.

Por consiguiente, para que el individuo pueda sostener una conversación interna de los gestos significantes hacia *sí mismo*, esta ha de realizarse a través de la abstracción del *otro generalizado*. De ahí que, dentro del acto social, solo "cuando los individuos adoptan la actitud del otro generalizado hacia sí mismos" (Mead, p.186), disponen de la facultad de tornarse objetos para sí.

Debido a que, el proceso del *"sí mismo",* para Mead (1987), es a la vez producto de interacción social. Cabe resaltar que, en su perspectiva, las respuestas, replicas, o alteraciones que la persona ajusta en su conducta, "no consiste simplemente en la pura organización de las actitudes sociales" (p.201). Puesto que, para el individuo sea capaz de establecer esta conversación interna de gestos significantes, surgen dos fases a las que denomina un ""yo" consciente del "mi social"" (p. 201). Al respecto, menciona:

> Hablamos con nosotros mismos, pero no nos vemos. El "yo" reacciona a la persona que surge gracias a la adopción de las actitudes de otros. Mediante la adopción de dichas, actitudes, hemos introducido el "mi" y reaccionamos a él como un "yo" (p.201).

En ese sentido, el “mi” corresponde a las actitudes organizadas de la comunidad o grupo social que adopta el individuo, es decir, el “*otro generalizado”.* Mientras que, el “yo” es aquello con lo que el individuo se identifica, “es la reacción del organismo a las actitudes de los otros” (Mead, 1968, p.202). De tal forma que, “las actitudes de los otros constituyen el “mi" organizado, y luego uno reacciona a ellas como un “yo”” (p.202).

Así, el proceso interiorizado que da pauta a las conductas que ha de realizar la persona frente al acto social. En palabras de Mead (1968), se complementa de la siguiente manera:

> El “yo” es la acción del individuo frente a la situación social que existe dentro de su propia conducta, y se incorpora a su experiencia solo después de que ha llevado a cabo el acto. Entonces tiene conciencia de este. Tuvo que hacer tal y cual cosa, y la hizo. Cumple con su deber y puede contemplar con orgullo lo que ya ha hecho. El “mi” surge para cumplir tal deber: tal es la forma en que nace su experiencia. Tenía en sí todas las actitudes de los otros, provocando ciertas reacciones; ese era el “mi” de la situación, y sus reacciones es el “yo” (p.203).

Sin embargo, según el autor, las reacciones del “yo” no son calculables y pueden ser inciertas, aun con la presencia del “mi” como una serie de datos de referencia del otro generalizado. Pues el “yo” representa “la acción de la persona que se produce en reacción a esas series de datos en conflicto” (Mead, 1968, p. 204). Por ende, es posible que también sea una respuesta “que el individuo hace a la actitud que otros adoptan hacia él” (Mead, p.205), cuya singularidad es que no está sometida al control social, ya que es parte de la iniciativa y libre elección que haga la persona. De ahí que, el “yo” a modo de “reacción a ellas contendrá un elemento de novedad”. (p. 205). Incluso, Carabaña y De Espinosa (1978) comentan que, esta es una característica de individuación, dado que el “yo” es un elemento innovador, reorganizador, que no es pasivo, sino transformador.

Por lo anterior, considerando que el planteamiento teórico de Mead (1968), se dirige a analizar que eventos como la conducta, y el pensamiento, no son absolutamente subjetivos ni individuales. Acorde con nuestro objeto de investigación, por ende, proponemos que, si los adolescentes adoptan o evitan realizar conductas de riesgo con base en la interiorización de la conducta social que observan de sus padres, madres, o tutores, y amigos. Esto ocurre, por medio de la abstracción generalizada y reacción

reorganizada que constituyen de las acciones percibidas en su cotidianidad, moldeadas a partir de experiencias sociales emergentes en la interacción que sostienen con quienes les rodean.

Ahora bien, aunque tenemos claro que, conforme al proceso del *sí mismo*, el *otro generalizado* no es el único elemento presente dentro de este ejercicio mental preparatorio para la acción. Mediante dicho modelo, podemos apreciar que el pensamiento no es un ejercicio exclusivamente subjetivo. De manera que, aun cuando "las personas realizamos conversaciones imaginaras con nosotros mismos, […] tienen un referente social" (García, 2013). Así, la conversación interna que el individuo mantiene consigo mismo, incluso entre el yo y el mí, procede de la interacción social, ya que "cuando hablamos con nosotros mismos lo hacemos como si fuésemos otra persona, como si tuviésemos un interlocutor" (García, 2013).

En ese sentido, para Mead (1968), la conversación de los gestos que la persona, hacen en sí misma, conforma parte del proceso social, y sin él, tal lo hemos aclarado; no podría existir una conversación de los gestos dentro del acto social. De modo que "si bien el pensamiento es algo que se inicia en la mente y en la conciencia de los individuos" (García, 2013); hay que tener en cuenta que "el pensamiento es social y tiene su origen en el mundo social" (García, 2013).

Al situar los elementos expuestos, a modo de una propuesta de modelo de análisis teórico respecto al tema de nuestra investigación. Apuntamos que las ideas, recuerdos y experiencias que las y los adolescentes organizan e interiorizan de las conductas de riesgo no provienen absolutamente de su subjetividad. Así sugerimos que, las adolescencias asumen o evitan conductas de riesgo, con base en la introyección de actitudes, ideas y acciones percibidas en la interacción que establecen con su familia y amigos.

En última instancia, desde los planteamientos de Bronfenbrenner (1987), y Mead (1968) brevemente hemos señalado que otro aspecto que conduce a modificar la conducta deriva de los significados que se atribuyen a estas acciones. No obstante, con el primer autor enfatizamos que, cuando los aprendizajes provenían de la conjunción de las tres formas diádicas, esto aumentaba su nivel de influencia conforme al estado del

equilibrio de poderes; al igual que adquirían más valor con base en la afectividad y la reciprocidad. En consecuencia, las ideas y pensamientos que pueden tener las y los adolescentes, derivados de dichas experiencias, se tornan significativas como punto de referencia para la acción.

En la perspectiva de Mead (1968), por otro lado, el significado está evocado a los gestos que comunican las posibles acciones que los sujetos presentes dentro del acto social pueden realizar. Sin embargo, aclaramos que estos gestos aluden específicamente al lenguaje, el cual no conforma parte de nuestro enfoque de estudio. De manera que, para abordar con una mayor profundidad y sentido al valor que tiene significado como impulso para la acción a partir de la interacción social. A continuación, abordaremos el postulado teórico del interaccionismo simbólico de Herbert Blúmer.

3.3 El significado en las conductas de riesgo a partir de la interacción social

Uno de los planteamientos más reconocidos dentro de la corriente interaccionista, corresponde a la teoría del interaccionismo simbólico de H. Blúmer, el cual, según el autor, basa en gran parte de su propuesta en los trabajos de G. Mead. No obstante, cabe destacar que existen importantes diferencias entre cada modelo. Pues mientras que, para Mead (1968), las personas adaptan y reorientan su conducta, a partir de la capacidad cognoscitiva de interiorizar la conversación de gestos en “sí mismos” que da lugar al pensamiento. Blumer (1982) concluye que, el comportamiento se sustenta en el significado que la o el sujeto, interioriza e interpreta, de las cosas a las cuales dirige su acción, por medio de la interacción que sostiene con otros(as).

Entonces, en cuanto a nuestro tema de estudio, el supuesto del interaccionismo simbólico de Blumer (1982) nos lleva a proponer que, las y los adolescentes pueden llegar a adoptar o evitar conductas de riesgo, con base en el significado que les dan a estos comportamientos, a partir de la interacción con sus madres, padres o tutoras/es y amigos.

Aunque, para comprender cómo esto tiene lugar. El trabajo de Blumer (1982), nos sugiere un análisis de su teoría a partir de las siguientes tres premisas:

> 1. El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él.
>
> 2. El significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo.
>
> 3. Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso. (Blúmer, 1982, p.2).

En el primer punto, podemos apreciar que, para Blumer (1982), la persona orienta su conducta a las cosas según los elementos simbólicos que atribuye a estas. En su perspectiva, las cosas u objetos (como también los nombra), refieren a "todo aquello que una persona puede percibir en su mundo: objetos físicos […] otras personas, […]categorías de seres humanos, […] instituciones, […] ideales importantes, […] actividades ajenas, y las situaciones de todo tipo que un individuo afronta en su vida cotidiana" (p.2).

En ese sentido, encontramos que, el conjunto de conductas y actitudes que evocan al bajo rendimiento académico, el ciberbullying o respecto a los hábitos alimentarios, pueden entenderse a modo de objetos sobre los cuales se distinguen elementos simbólicos, ya que según Blumer (1982) "un objeto es todo aquello que puede ser indicado, todo lo que puede señalarse o a lo cual puede hacerse referencia" (p.8). Además, señala que, estos se agrupan en tres categorías:

> …(a) objetos físicos, como sillas, árboles y bicicletas: (b) sociales, como estudiantes, sacerdotes, un presidente, una madre o un amigo; y (c) abstractos, como los principios morales, doctrinas filosóficas e ideas tales como la justicia, la explotación y la compasión (Blumer, p.8)

Las conductas de riesgo pueden entenderse entonces, como objetos de tipo abstracto y, siguiendo el planteamiento de Blumer (1982), son susceptibles a definirse simbólicamente a partir de la interacción que se sostiene con otros, tal lo son la familia y amistades. Pues, acorde a su segunda premisa, asegura que el significado "es fruto del proceso de interacción entre los individuos. El significado que una cosa encierra para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa" (p. 4).

Respecto a su teoría, Blumer (1982) sostiene que la interacción comprende un elemento trascendente, pues “Dicha importancia reside en el hecho de que la interacción es un proceso que forma el comportamiento humano en lugar de ser un simple medio o marco para la expresión y liberación del mismo” (p.6). Así, sostiene que, al interactuar, las personas deben tener en cuenta lo que otras hacen o están a punto de hacer, para orientar sus propias conductas y manejar la situación. En sus palabras describe:

> … las actividades de los demás intervienen como factos positivos en la formación de su propio comportamiento; ante los actos ajenos, una persona puede abandonar una intención o propósito, reconsiderarla, verificarla o cancelarla, intensificarla o sustituirla. Los actos de los demás se incluyen en la decisión de una persona respecto de lo que proyecta hacer, pueden oponerse o impedir tal proyecto, exigir una revisión o motivar un planteamiento muy distinto del mismo. Todo individuo a de lograr que su línea de acción encaje de alguna manera en las actividades de los demás (p.6).

No obstante, en el punto de vista del autor, la interacción social no solo forma la conducta humana por ser un proceso en el que “las personas hacen que sus actividades encajen en las ajenas, a la vez que forman su propia conducta individual” (Blumer, 1982, p.8). Si no también, porque en este escenario “el significado de los objetos emana fundamentalmente del modo en que estos le han sido definidos por aquellos con quienes “interactúa”” (p. 8).

De esa manera, Blumer (1982) establece que, el significado es producto de lo social, ya que los significados surgen y se producen a partir de las actividades definitorias de las personas acordes a sus interacciones. Incluso, por esta razón, “Un mismo objeto puede tener distintos significados para diferentes individuos” (p.8). Esto quiere decir que, por ejemplo, las conductas de riesgo para las y los adolescentes pueden definirse de formas diversas, ya sean positivas o negativas, según las atribuciones simbólicas que identifican de sus entornos individuales.

Por otro lado, en una idea similar a la de Mead (1968), Blumer (1982) señala que “el individuo es “social”, en un sentido mucho más profundo: como organismo capaz de entablar una interacción social consigo mismo, formulándose indicaciones y respondiendo a las mismas” (p.11). Por lo tanto, para que la persona pueda interpretar los aspectos simbólicos de un objeto en torno a sus interacciones, es gracias a que la o

el sujeto tiene la capacidad de convertirse en objeto de sus propias acciones. En otras palabras, asegura que, “el hecho de que el ser humano posea un “sí mismo” lleva implícito algo todavía más importante; y es que ello le capacita para entablar una interacción consigo mismo” (p. 10).

Como lo mencionamos anteriormente, aunque esta es una clara alusión al trabajo de Mead, a diferencia de su precursor que habla del “sí mismo” en referencia al proceso interiorizado de la conversación de los gestos. Blumer (1982) establece que, dicha capacidad permite a la persona interpretar el significado que ha de conferir a los objetos:

> …el interaccionismo ve al individuo como un organismo que debe reaccionar ante lo que percibe. Estas percepciones las afronta entablando un proceso de autoindicación mediante el cual convierte en objeto aquello que percibe, le confiere un significado y utiliza este como pauta para orientar su acción. Su comportamiento con respecto a lo que percibe no es una respuesta motivada por tal presencia, sino una acción que surge como resultado de la interpretación realizada a través del proceso de “autoindicación”. En este sentido, la persona que ha entablado una interacción consigo misma no solo es un organismo que responde, sino un organismo que actúa” (p.11).

Así, una vez que los significados de los objetos se van formando y deduciendo de los contextos de interacción social. De acuerdo con Blumer (1982), en su tercera premisa, para que la persona logre emplear tales cualidades simbólicas al orientar sus actos, emprende un proceso de interpretación de los significados. El cual se divide en dos etapas distintas, que corresponden a la autoindicación y la manipulación.

De tal forma que, en la fase de *autoindicación* el “agente se indica a sí mismo cuáles son las cosas que poseen significado. Tales indicaciones constituyen un proceso social interiorizado, puesto que el agente está interactuando consigo mismo” (Blumer, p.4). Luego, tal lo abordamos antes, esta conversación interna que realiza, dirigiéndose para sí como otro al que responde, según el autor:

> … resultado de este proceso, la interpretación se convierte en una manipulación de significados. El agente selecciona, verifica, elimina, reagrupa y transforma los significados a tenor de la situación en la que se halla inmerso y de la dirección de su acto. De acuerdo con esto, no debiera considerarse la interpretación como una mera aplicación automática de significados establecidos, sino como un proceso formativo en el que los significados son utilizados y revisados como instrumentos para la orientación y formación del acto (p.4).

Por tanto, frente a nuestra investigación, sugerimos que según la manera en que las y los adolescentes perciben que actúan sus padres, madres (tutores) y/o amistades en distintos contextos de interacción social, definen las cualidades simbólicas que asocian a conductas de riesgo como el bajo rendimiento académico, ciberbullying y hábitos alimentarios. Luego, para poder dirigir y adaptar sus propias conductas, interpretan el significado de tales experiencias, al autoindicarse los sentidos y connotaciones que tienen dichas acciones, y manipular su trasfondo, verificando y reafirmando este conforme a las situaciones a las que se enfrentan.

Hasta ahora, de las categorías retomadas para el modelo de análisis teórico de nuestro estudio, mencionamos las actividades diádicas como un escenario para la percepción del ambiente con las que se obtienen aprendizajes y habilidades sobre la forma en que actúan otros y que posteriormente pueden incidir en la conducta individual de las y los adolescentes, de acuerdo con Bronfenbrenner (1987).

Además, hablamos de la interacción social como parte del proceso que guía a las personas en sus conductas individuales, a través del pensamiento, ya que según Mead (1968), este permite organizar las experiencias con el grupo social para ensayar y elegir la manera en que se ha de actuar. Pero también, tal lo propone Blumer (1982), que dicho contexto contribuye a formar e interpretar los significados que definen aquellos con quienes la o el sujeto interactúa y con los cuales, entonces, orienta sus actos.

En este trabajo, hemos sugerido que, en la interacción con las, padres, tutoras(es) y/o amistades, las percepciones de sus acciones y actitudes conforme a las conductas de riesgo, al igual que los estilos de crianza parental son un factor que promueve o previene la asunción y desarrollo de comportamientos de riesgo en las y los adolescentes. Por ello, luego de tratar los aspectos teóricos desde donde analizamos la incidencia de la percepción e interacciones, como dos cuestiones que modifican y orientan la acción individual. A continuación, abordaremos los elementos conceptuales que conforman a las estrategias de crianza parental.

3.4 Aspectos de las estrategias de crianza parental

En el contexto familiar, una característica que se cuestiona continuamente al analizar las conductas que asumen las y los hijos durante la infancia y adolescencia son las formas de crianza que los padres, madres y/o tutores emplean para orientar el modo en que se comportan las y los menores. Puesto que su estudio apoya el entendimiento de los procesos de socialización y desarrollo infantil, según Jorge y González (2017).

A partir de los primeros estudios que analizaron los estilos de crianza en virtud de un proceso que influye en el desarrollo de la niñez. Darling y Steinberg (1993) sostienen que, estos comenzaron a identificarse como las características paternales más globales que refieren al contexto en el que ocurre la socialización. Por lo que, la crianza debía entenderse desde tres aspectos particulares que corresponden a los valores y metas que madres/padres emplean para socializar a sus hijos/hijas; las prácticas de crianza o comportamientos que madres/padres utilizan para impulsar a las/los niños a alcanzar dichas metas; y los estilos de crianza o clima emocional que con sus actitudes expresan a sus hijos/hijas.

De esa manera, encontramos que, en la actualidad, dichas características aún están presentes en algunas definiciones. Así, tal lo señalan Jorge y González (2017):

> … los estilos de crianza se definen como los conocimientos, actitudes y creencias que los padres asumen en relación con la salud, la nutrición, la importancia de los ambientes físico y social y las oportunidades de aprendizaje de sus hijos en el hogar (p.41).

Aunque en el capítulo dos, brevemente mencionamos que, hay autores que marcan distinción entre los estilos de crianza y las prácticas de crianza, tal es el caso Darling y Steinberg (1993) o Jorge y González (2017). Estos autores reconocen que, diversos estudios suelen utilizar ambos términos como equivalentes, además de estilos parentales o modelos de crianza.

Por eso, observamos que, por ejemplo, según Ramírez (2005), "…las prácticas de crianza los padres pretenden modular y encauzar las conductas de los hijos en la dirección que ellos valoran y deseen y de acuerdo a su personalidad" (p.167). No

obstante, podemos apreciar que esta idea, refiere a las características que antes mencionamos de los estilos de crianza.

Por otro lado, Darling y Steinberg (1993), al igual que Jorge y González (2017), precisan que, al hablar de las prácticas de crianza, como un aspecto los estilos parentales. Estas refieren a acciones específicas que varían en función del contexto social y cultural de las madres/padres. Pues, las prácticas de crianza aluden a comportamientos definidos y particulares, que aprendieron las y los tutores a través de su propia educación por imitación, dirigidos generalmente a lograr ciertos propósitos en la socialización. Por tanto, para Darling y Steinberg (1993), si los padres buscaran fortalecer la autoestima de su adolescente, una acción específica por la cual podrían manifestar su apoyo, sería al mostrar interés en las actividades de su hijo(a).

Sin embargo, tal lo hemos establecido, dado que la influencia de la crianza en el comportamiento de las infancias y adolescencias no solo comprende las acciones específicas de las madres y padres, sino también los valores, creencias, actitudes que aplican al interactuar con sus hijos/hijas. A partir de los avances teóricos que buscaron integrar estos elementos, para Arranz (2004), como Jorge y González (2017), el estudio de los estilos de crianza se ha abordado de dos formas diferentes, una dimensional y una categorial.

En el caso de la postura dimensional, según Ramírez (2005), al igual que Torio et al. (2008), debido a que los estilos de crianza parental incluyen elementos de la relación emocional y las conductas de las madres/padres para encauzar los comportamientos de sus hijas/hijos; su estudio comenzó a situar diversas dimensiones que representaban estas estrategias. Así, las primeras referían a la comunicación, otras a la disciplina o también denominada intentos de control, además del apoyo parental. Aunque, con el paso del tiempo se dividieron en cuatro aspectos principales que evocan al afecto y/o apoyo, el grado de control, las exigencias de madurez y la comunicación (Torio et al., 2008).

En ese sentido, los anteriores autores establecen que, el *apoyo* concierne a las conductas de las madres/padres hacia las y los hijos, con relación a que estos se sientan

confortables y aceptados. Así, Torio et al. (2008) advierten que, hay diversas etiquetas similares para nombrarlo tal puede ser “aceptación, educación o amor y conductas parentales como alabanzas, elogios, aprobación, estimulación- aliento, ayuda, cooperación, expresión de términos cariñosos, ternura y afecto físico” (p.155).

Por tal motivo, Ramírez (2005) en lugar de apoyo, argumenta que, el *afecto* refiere a los grados de interés y muestras de cariño u amor que madres y padres manifiestan hacia hijas e hijos, en la búsqueda de su bienestar físico y emocional, que puede estar presente en las actitudes y comportamientos de las y los tutores. No obstante, pese a que ambas aluden a líneas de acción semejantes, consideramos que estas también pueden observarse como dos dimensiones separadas. Pues, si bien el apoyo es manifestación del afecto, el segundo alude en específico a la gama de sentimientos y emociones que muestran padres y madres a hijas e/o hijos.

Por otro lado, respecto al *control*, se distinguen las conductas en el marco de la disciplina que madres/padres implementan en sus hijas/hijos, para orientar las acciones que consideran deseables en ellas/ellos. De ahí que, esta característica se asocia, en palabras de Torio et al. (2008), a “términos como dominancia, restricción, o coerción” (p.155). Pero también en torno a las sanciones punitivas que aplican las y los tutores con el fin de que hijas e hijos aprendan a regular y controlar su conducta de manera autónoma.

Ahora bien, en cuanto a *las exigencias de madurez*, en esta dimensión se identifican aquellos “retos y exigencias que los progenitores imponen” (Torio et al., 2008, p.155) a las infancias y adolescencias. Ramírez (2005) añade que, estas exigencias pueden distinguirse, por la presión u ánimo de madres y padres para que hijas e/o hijos desarrollen o no sus potenciales en el ámbito social, intelectual y emocional; en particular con el propósito de promover en las y los menores su autonomía y la capacidad para tomar decisiones propias.

Finalmente, en lo que refiere a la *comunicación*, Torio et al. (2008) mencionan que, esta se entiende como la dinámica que se desarrolla entre madres, padres e hijas/hijos para poder dialogar, al “explicar de manera razonada las normas y las decisiones” (p.155), tomando en cuenta los puntos de vista de ambas partes; lo que

promueve entonces “compartir problemas, conflictos, dudas o satisfacciones” (p.155). Por ende, según Ramírez (2005), es posible apreciar el nivel de comunicación de tutores y menores, si existe una apertura al diálogo en la relación, o, por el contrario, si no toman en cuenta la opinión de sus hijos/hijas ni explican el porqué de las reglas de comportamiento.

Por otro lado, retomando los distintos enfoques con los que se entienden los estilos de crianza. Darling y Steinberg (1993) apuntan que, otra propuesta teórica cuya conceptualización logro visualizar la conjunción de los tres aspectos que constituyen la crianza, fue el modelo de Baumrind (1966) quien estableció una tipología según el nivel de afecto, control, y comunicación que mostraban madres/padres respecto a sus hijas e hijos. Por ello, tal lo destaca Ramírez (2005), a partir de la combinación de dimensiones que antes mencionamos, podemos distinguir el enfoque de categorías de crianza.

Sin embargo, a diferencia del enfoque dimensional, el modelo de Baumrind (1966) clasifica tres estilos de crianza que denomina: permisivo, autoritario, y democrático. A los cuales, más tarde, Maccoby y Martin (1983), incluyeron otros dos como un desglose del estilo permisivo, que corresponden al indulgente y negligente (Ramírez, 2005; Montañés et al., 2008).

En ese sentido, la perspectiva categorial alude al planteamiento de perfiles determinados que describen de patrones de comportamiento que predominan en la crianza de madres y padres. Pero, según Montañés et al. (2008), cabe aclarar que “muchos padres no utilizan un solo estilo educativo, sino una combinación de ellos en función de las circunstancias y el momento” (p.398). De ahí que, no puede clasificarse a los padres y madres dentro de un único tipo de crianza.

El señalamiento anterior, no solo abarca la postura categorial, pues para Darling y Steinberg (1993), al igual que Jorge y González (2017), hay que contemplar que la crianza además de depender la agencia de madres/padres, hijos e hijas, a la par está sujeta a otras influencias, como la estructura familiar, el entorno inmediato, la cultura o la clase.

Asimismo, según Torio et al. (2008), los estilos no llegan a ser fijos, puesto que van cambiando y ajustándose conforme al comportamiento de las/los tutores, la edad de hijas/hijos, sus conductas presentes y pasadas, su inteligencia y hasta su salud. Por ello, consideramos que su análisis puede resultar oportuno, visto desde las tendencias globales de crianza, en su concepción dimensional. Pues, como veremos posteriormente dentro del planteamiento del problema, este enfoque permite una visualización más flexible de las combinaciones entre estilos. Mientras que la perspectiva categorial, conduce con frecuencia ciertas problemáticas, ya que su estudio se ha centrado en clasificar las estrategias predominantes en madres y padres respecto a un determinado perfil, en lugar de la conjunción de los mismos.

No obstante, contemplamos que es pertinente exponer las características de los tipos de crianza autoritario, democrático, permisivo, negligente e indulgente que proponen Baumrind (1966), Maccoby y Martin (1983), ya que por medio de estos podemos apreciar más elementos para comprender la forma en que se expresan las estrategias parentales acorde a cada dimensión. Por lo que, las mencionamos a continuación.

Autoritario

En este estilo de crianza, Baumrind (1966) sostiene que, madres y padres buscan moldear, controlar y evaluar el comportamiento de las/los hijos de acuerdo con los estándares de conducta normativos, es decir, exigen la preservación del orden y la estructura tradicional. Por tal motivo, para Montañés et al. (2008), las y los tutores basan su crianza primordialmente en “el control firme, la imposición de normas y el uso de castigos” (p.397); sumado al alto nivel de control y la existencia abundante de normas. Según Ramírez (2005), se impone una obediencia estricta.

Por otro lado, Baumrind (1966) afirma que, en las madres y padres autoritarios, la obediencia de hijas e/o hijos supone una virtud, lo que promueve que tomen medidas punitivas, para frenar la voluntad y acciones de las/los menores, restringiendo su autonomía. De esta manera, tal lo indican Montañés et al. (2008), frente a las normas impuestas se exige la sumisión por parte de infancias y adolescencias. Mientras que las demostraciones de apoyo y afecto son muy limitadas y poco utilizadas por madres o

padres. Además, Ramírez (2005) reporta que, resultado de las amplias medias disciplinarias y el rigor ante las malas conductas, en este estilo de crianza existe una comunicación pobre entre tutores y menores, ya que no hay facilidad para el diálogo.

Por lo anterior, concluimos que existe un elevado nivel de control por parte de padres y/o madres, pero muy bajos niveles de afecto, apoyo y comunicación hacia hijas e hijos. Incluso, mencionan Torio et al. (2008), este estilo de crianza eventualmente trae consigo repercusiones negativas, en la relación entre padres/madres y las/los menores. Puesto que las y los tutores llegan a rechazar a sus hijas(os) como una medida disciplinaria.

Además, este tipo de crianza tiene efectos en la calidad de socialización de las infancias y adolescencias, afectando tanto la autonomía como la "creatividad, menor competencia social o baja autoestima y genera niños descontentos, reservados, poco tenaces a la hora de perseguir meta, poco comunicativos y afectuosos y tienden a tener una pobre interiorización de valores morales" (Torio et al., 2008, p.158).

Democrático

Por el contrario, el estilo de crianza democrático, según Baumrind (1966), se caracteriza por favorecer la comunicación entre madres, padres, hijas e/o hijos. Por lo que es muy común que en las y los tutores predominen conductas de diálogo y argumentación racional, hacia las infancias y adolescencias, conforme a las actividades o situaciones que enfrentan. A su vez, describe Ramírez (2005), al alto nivel de comunicación, se suma el control firme por parte de madres/padres, ya que "marcan límites y ofrecen orientaciones a sus hijos, están dispuestos a escuchar sus ideas y llegan a acuerdos con ellos" (p.173). Lo cual no quiere decir que sean indulgentes, sino que dirigen y controlan desde la conciencia de los sentimientos y capacidades que poseen sus hijas/hijos.

Por consiguiente, el control firme y la comunicación tienen una presencia importante en este estilo. Baumrind (1966) especifica que las madres y padres democráticos afirman las cualidades de sus hijas e/o hijos, pero también establecen

normas para las conductas futuras, basándose en la razón y refuerzo para el logro de los objetivos del hijo(a).

Ramírez (2005), expresa que hay un nivel elevado de interacción verbal, pues madres y padres dan “explicación de razones de cuando dan normas y el uso de respuestas satisfactorias” (p.173). De manera que existe “negociación y explicación de normas, y el refuerzo de los comportamientos más deseados que de los castigos no deseados” (Montañés et al., 397). Es decir, en palabras de Torio et al. (2009), que este estilo se caracteriza por una comunicación bidireccional.

Con relación al apoyo, Montañés et al. (2008) describen que, “los padres democráticos promocionan valores de autodirección y valores pro sociales” (p.397). En ese orden, más que la obediencia de las normas o asunción de valores que las y los tutores indican. En el estilo democrático, madres y padres llevan a hijas e/o hijos a la interiorización de los comportamientos establecidos en la crianza, de forma que los hagan suyos. Así, los principios básicos que predominan en este estilo de crianza son “el respeto, la exigencia adecuada, el castigo razonable” (p.397).

Por este motivo, Torio et al. (2008) argumentan que, este estilo crea una condición de reciprocidad entre las partes, porque, así como madres y padres tienen derechos y deberes, las y los hijos también los tienen. A fin de que, dentro de la relación, “cada miembro tiene derechos y responsabilidades con respecto al otro” (p. 159).

En pocas palabras, según Ramírez (2005), las madres y padres democráticos se caracterizan por altos niveles de afecto, apoyo, comunicación y con control basado en exigencias de madurez de hijas(os). Dado que las y los tutores no sucumben ante los caprichos de las y los menores, sino que las exigencias se encaminan bajo la razón y buscan su independencia. Para Torio et al. (2008), este estilo de crianza tiene en las infancias y adolescencias “efectos positivos en la socialización: desarrollo de competencias sociales, índices más altos de autoestima y bienestar psicológico […] suelen ser interactivos y hábiles en sus relaciones con iguales, independientes y cariñosos” (p.159).

Permisivo

Como el nombre lo anuncia, el estilo de crianza permisiva para Baumrind (1966), se caracteriza porque madres y padres aceptan cualquier impulso, deseo o acciones de sus hijas/hijos sin castigar o reprender, cuando dichos comportamientos no sean adecuados. Por lo que, hay un muy bajo nivel de control sobre sus conductas. Además, debido a que manifiestan poca exigencia al cumplimiento de las responsabilidades al interior del hogar o comportamientos ordenados. Del mismo modo, las y los tutores no alientan a obedecer los estándares definidos al exterior.

En este sentido, Ramírez (2005) afirma que, madres/padres permisivos se caracterizan por un bajo nivel de control y exigencias de madurez, hacia hijas/hijos. Por lo que, según Torio et al. (2008), al liberar a las y los menores del control, las y los tutores evitan los recursos de autoridad, de restricciones y castigos. Por lo que, en ideas del primer autor, si bien esto permite a hijas e/o hijos autorganizarse, al mismo tiempo no existen normas que den estructura a su vida cotidiana.

Ramírez (2005) también afirma que, este estilo de crianza se caracteriza por un alto nivel de afecto, comunicación y apoyo que madres/padres otorgan a sus hijas/hijos para dejar hacer, por su "actitud positiva hacia el comportamiento del niño, [pues] aceptan sus conductas" (p.173). En apariencia, según Torio et al. (2008), estas características promueven la formación de infancias y adolescencias alegres y vitales, pues las y los tutores "fomentan valores de autodirección y la independencia" (Montañés et al., p.398).

No obstante, esto no siempre ocurre así, ya que, por el contrario, este tipo de crianza también llega a traer consigo consecuencias negativas. Al respecto, advierten Montañés et al. (2008), el estilo permisivo puede producir en las infancias y adolescencias carencia de valores como solidaridad y justicia; conducta antisocial y pese a que se deja al menor hacer lo que desea, las y los tutores pueden promover la dependencia en hijas e/o hijos, por los bajos niveles de madurez exigidos.

Negligente

El estilo de crianza negligente destaca por los bajos niveles de afecto, comunicación, control y exigencias de madurez por parte de madres/padres hacia hijas e/o hijos. Como señala Ramírez (2005), si bien, no hay normas para cumplir, tampoco existe afecto que compartir, ya que, las y los tutores muestran indiferencia ante una escasa implicación y esfuerzo respecto a las conductas de sus hijas/hijos.

La indiferencia ante los asuntos de las infancias y adolescencias llega a sustentarse en la falta de tiempo, interés o por comodidad por parte de madres/padres, invirtiendo el menor tiempo posible al trato con hijas/hijos "y tienden a resolver las obligaciones educativas de manera más rápida posible y cómoda" (Torio et al., 2008, p.161). Incluso el no poner normas puede ser resultado de esa misma búsqueda de comodidad, pues ponerlas implica dialogar y vigilar a las y los menores. En consecuencia, señalan Montañés et al. (2008), en este estilo de crianza las y los tutores no se preocupan por sus hijas(os) y "se desentiende de su responsabilidad educativa y desconoce lo que hacen los hijos" (p.398).

Entre otros rasgos que destacan Torio et al. (2008), debido a la permisividad, en ocasiones "los padres tienen estallidos irracionales de ira contra los hijos, cuando estos traspasan los límites de lo tolerable" (p.161). Pero contradictoriamente, si es que cuentan con los recursos, "complacen a los hijos en sus demandas, rodeándoles de halagos materiales" (p.161). En el caso de las características de hijas/hijos criados bajo este estilo, presentan bajos niveles de autoestima, autonomía y uso responsable de libertad.

Indulgente

Finalmente, el estilo de crianza indulgente se caracteriza por madres y padres que casi no castigan, orientan o controlan a sus hijas/hijos, por lo que hay un bajo nivel de control. Ramírez (2005) explica que aun cuando las y los progenitores o tutores que emplean este modelo son cariñosos y se comunican bien con sus hijas (os). Pese a que tienen un comportamiento benigno hacia las infancias y adolescencias, Montañés et al. (2008), sugieren que, este es más bien pasivo, dado que no tienen expectativas ni exigencias elevadas para con ellos. Por lo tanto, aunque madres/padres indulgentes

creen en la confianza y democracia, dentro de la relación existen ciertas inconsistencias en la atención y educación que les brindan a las y los menores.

Torio et al. (2008) por su parte, expresan que las madres y los padres con estilo de crianza indulgente, se identifica por tres conductas particulares que tienen respecto a sus hijas/hijos que son: “a) la indiferencia ante sus actitudes y conductas tanto positivas como negativas; b) la permisividad y c) la pasividad” (p.161). Pues, toleran los impulsos de sus hijas e/o hijos, así sean negativos, y acceden a sus deseos con facilidad sin mayor resistencia. Por ende, las infancias y adolescencias criadas bajo este modelo tienden a una “menor capacidad para la autorresponsabilidad, siendo más propensos a la falta de autocontrol y autodominio” (p.161).

Por lo anterior, en lo que se refiere a los estilos de crianza parental y su vinculación hacia el origen, desarrollo o disuasión de conductas de riesgo de las adolescencias. Autores como Oliva (2014), sostienen que, el tipo de crianza que produce mejores resultados para promover en las y los menores, una conducta responsable, saludable y con una mayor a adaptación es el estilo democrático. Porque la combinación de la comunicación, afecto, control no coercitivo y exigencias de madurez conducen a que los comportamientos que asuman sean positivos. Así, argumenta que, hijas/hijos con madres y/o padres democráticos presentan “una mejor actitud y rendimientos académicos y menores problemas de conducta” (p. 500).

En contraste, identificamos que los tipos de crianza permisivos, negligentes o indulgentes se asocian continuamente a la adopción de conductas de riesgo, debido a que el clima emocional y acciones de disciplina de madres/padres se caracteriza por un bajo nivel de control y exigencias de madurez. Además de la ausencia de normas, al igual que el poco fomento de valores de responsabilidad e independencia, para el cuidado de sí mismos y de los demás. Lo cual, crea un contexto donde las y los menores pueden actuar libremente ante sus impulsos y deseos, sin una conciencia de las consecuencias (Montañés et al., 2008; Valenzuela et al., 2013).

Asimismo, según Oliva (2014), la crianza autoritaria tampoco está exenta de conducir la asunción de comportamientos riesgosos. Pues, aunque este estilo promueve que padres/ madres se comporten de forma excesivamente controladora. Tal medida

suele ser efectiva a corto plazo, cuando las y los hijos por evitar reprimendas o castigos, se muestran obedientes o conformistas. No obstante, advierte que, una disciplina severa a largo plazo no siempre es significativa, porque lleva a las infancias y adolescencias a que “tiendan a rebelarse y a orientarse en exceso hacia los amigos, buscando en ellos la oportunidad de sostener unas interacciones de carácter más igualitario” (p. 500).

Pese a lo anterior, sostenemos que el acercamiento a las estrategias parentales desde su enfoque dimensional ofrece una mayor comprensión de cómo influencian el comportamiento de las y los adolescentes para que prevengan o eviten conductas de riesgo; visto que, aun en la perspectiva categorial, son las características y niveles de afecto- apoyo, control, comunicación y exigencias de madurez lo que determina, los valores, actitudes y comportamientos que madres y padres emplean para modificar la conducta de sus hijas y/e hijos.

En este orden, dado que ya hemos planteado los enfoques teóricos que tomamos en cuenta para entender el fenómeno al que atiende nuestra investigación. Por último, integraremos en el siguiente apartado nuestro modelo de análisis teórico.

3.5 Modelo de análisis teórico

Al revisar algunas de las categorías teóricas que postulan Bronfenbrenner (1987), Mead (1968) y Blumer (1982), respecto a la percepción e interacción como procesos social e individual que modelan el comportamiento. Con ellas, construimos nuestro modelo de análisis para comprender cómo las conductas de los padres, madres, (tutores) y/o amigos, ya sean asociadas a algún riesgo o en términos de las estrategias de crianza parental que las y los adolescentes reciben de los adultos que les cuidan, constituyen un hecho clave que interviene en su forma de actuar.

De esta manera, según los elementos teóricos y conceptuales que hemos desarrollado hasta este momento. Partimos del supuesto de que la asunción o evasión de conductas como son: el bajo rendimiento académico, el ciberbullying y desajustes en los hábitos alimentarios; surge de la percepción e interacción que las y los adolescentes,

mantienen de las conductas que observan en sus padres, madres, (tutores) y/o amistades. Mediante tres aspectos que pueden llegar a modelar la propensión a estos riesgos, en la conducta individual, tal se muestran en el esquema 1.

Esquema 1. Modelo general de análisis

Fuente: Elaboración propia.

Así, por un lado proponemos que, la interacción de las y los adolescentes con las conductas sociales percibidas en padres/ madres y amigos, mediante *las actividades diádicas,* (acorde con Bronfenbrenner (1987)), que comparten con ellos, *de observación, de actividad conjunta y díadas (que se consolidan en diadas primarias)*, intervienen para la asunción o rechazo de conductas de riesgo, porque las acciones a las que se presta atención, se comparten o recuerdan de lo hecho en ambos entornos próximos, se vuelven un referente para la acción individual.

En la misma línea, también planteamos que la percepción e interacción con dichas conductas del grupo social, intercede en los pensamientos y significados organizados que ajusta en su interior la/el sujeto adolescente, con base en sus experiencias sociales sobre tales comportamientos. Llevando a que las y los adolescentes adopten o eludan

las conductas de riesgo a partir de las ideas generalizadas y reacciones propias ante estas desde el proceso del *sí mismo*, que propone Mead (1968), y/o según *la interpretación de los significados* que se ha formado de estas acciones en la interacción social como postula el interaccionismo simbólico de Blumer (1982). En ambos casos, ya sea porque padres/madres o tutores, y amigos realizaron, realizan o muestran actitudes y acciones afines hacia las conductas de riesgo de nuestro estudio, o por el contrario las evitan.

Por otra parte, dentro de la interacción, específicamente con padres/madres y tutores. Un elemento adicional que también puede intervenir en la adopción o rechazo a las conductas de riesgo, son las características percibidas por las y los adolescentes sobre *las conductas parentales* de *afecto, control, apoyo, comunicación y exigencias de madurez*, que aplican madres, padres o tutores desde sus *estilos de crianza parental*, (Ramírez, 2005; Torio et al., 2008) para modelar su comportamiento. Resultado de las acciones de las y los adultos cuidadores, esto lleva entonces al adolescente a evitar o asumir el desarrollo/avance de alguna de las conductas de riesgo, delimitadas para este estudio.

De este modo, ahora que hemos expuesto las perspectivas teóricas de las que partimos para el análisis de nuestro estudio. En el siguiente capítulo, damos paso a la descripción de los aspectos metodológicos de la investigación, mediante los cuales recopilamos la información de campo, para contrastar los supuestos aquí planteados con base en la realidad.

Capítulo 4. Marco metodológico

El propósito de este capítulo es describir la orientación metodológica que empleamos para la investigación. A tal efecto, comenzamos por desarrollar el planteamiento del problema y objetivos que delimitan el tema central del estudio. Luego, exponemos el enfoque metodológico que adoptamos y con ello las características de los actores participantes en el estudio, según la técnica e instrumentos seleccionados para recoger la información de campo, además de las circunstancias en las que realizamos dicho trabajo. Finalmente, precisamos los criterios de análisis de la información y rigor metodológico que orientan nuestro proyecto.

4.1 Planteamiento del problema

Las conductas de riesgo en las y los adolescentes conforman un fenómeno social complejo, cuyo estudio se ha analizado inicialmente por la medicina y la psicología, seguidas de otras tantas disciplinas del campo de la salud. Esto como resultado de la separación de la atención médica que se empezó a otorgar en específico a dicho grupo en los años cincuenta, al considerar que estas acciones representaban una amenaza a la integridad física respecto a las enfermedades y/o muerte que podrían provocar (Donas, 2011).

Posteriormente, desde la perspectiva de Jessor (1991), el cambio de paradigma epidemiológico respecto a una visión integral de la salud permitió reconocer que dichos comportamientos también provocan daños en los ámbitos psicológicos, sociales y para una transición sin dificultades atenuantes a la vida adulta. De esta manera, se comienza a comprender que los efectos, como los factores que se encuentran involucrados en el desarrollo de conductas de riesgo, deben ser estudiados y atendidos, considerando por igual su dimensión psicosocial.

En esta idea, Jessor (1991), Florenzano y Valdés (1997), Donas (2001), Villalba, (2015) y Gonçalves et al. (2018), expresan que las conductas de riesgo pueden definirse,

como un conjunto de comportamientos que las y los adolescentes asumen en su estilo de vida, que traen consigo daños a su salud física, psicológica, y social. Los cuales comprometen el cumplimiento de tareas en esta etapa, al igual que su bienestar de corto a largo plazo. Además de limitar su adecuación y competencia en su transición a la adultez, ya sea que se realicen de forma voluntaria, consciente o inconsciente de las consecuencias que provocan.

No obstante, acorde a lo que devela el estado del conocimiento que presentamos en primer capítulo. La paulatina evolución en los enfoques del concepto marcó un estudio diferenciado entre los distintos tipos de conductas que hasta ahora se definen con esta categoría, al menos desde la perspectiva de riesgo. Por tanto, comportamientos que inicialmente se abordaron con este enfoque, se han tratado con mayor frecuencia, en virtud de las repercusiones físicas que provocaban a la salud. Tal es el caso de las conductas dentro del plano de la sexualidad como el embarazo adolescente o práctica de relaciones sexuales sin protección; consumo de alcohol, tabaco y drogas.

En contraste, de otras conductas cuyo estudio y atención se integraron posteriormente a esta categoría, debido a las implicaciones psicosociales que producen, como son el bajo rendimiento escolar, ciberbullying y desequilibrios en los hábitos alimentarios (Florenzano y Valdés, 1997; Palacios y Andrade, 2007; Bartrina, 2014, Castro y Rodríguez, 2016; Pons et al. 2010; Díaz y González, 2014; Paredes y Patiño, 2019).

Por su parte, en cuanto a los factores que intervienen en su desarrollo. Aunque en la actualidad se reconocen diversas dimensiones involucradas por las que los/las adolescentes llegan a emprender estas acciones desajustadas, que pueden ir desde condiciones internas o externas de los sujetos, cuestiones personales, familiares y sociales (Páramo, 2011). Al igual que factores individuales atribuidos a la personalidad, como una característica del perfil del sujeto en esta etapa del ciclo vital. Además de aspectos psicológicos y culturales, el estilo de vida, el medio social inmediato y el macro contexto en el que emergen y se desarrollan (Salas, 2018).

Otros autores entre ellos Villalba, (2015), guiándose en el planteamiento de Jessor (1991), han optado por investigar la incidencia del entorno social próximo como un factor

de riesgo/ protección, sobre todo la familia y amigos, por ser dos contextos fundamentales dentro del desarrollo en la adolescencia. Pues la familia es el primer grupo más cercano de socialización, donde las personas comenzamos a relacionarnos con el mundo que nos rodea. Este es un espacio formativo, significativo y referencial, del cual obtenemos conocimientos, transmite valores y patrones de conducta.

Mientras que las/los amigos, al ser un grupo complementario para la integración social, particularmente durante esta etapa. Pueden adquirir un cierto nivel de influencia en el comportamiento de las y los adolescentes, resultado de la presión grupal o de las acciones que en estos se observan (Figueroa y Figueroa, 2017, Díaz y González, 2014). A raíz de la convivencia cotidiana que se comparte con dicho grupo, ya sea por actividades en común, escolares y/o de tiempo libre.

En consecuencia, distintas investigaciones han buscado identificar la posible relación que existe entre ambos factores y la presencia de conductas de riesgos al analizar aspectos como el tipo de familia (Valenzuela et al. 2013), la cohesión familiar (Santamaría, 2012), y la dinámica familiar (Santiago y Torres, 2019). Además de las condiciones por las que los amigos inciden en los comportamientos de riesgo de las y los adolescentes, que principalmente apuntan a la presión grupal (Corchado, 2012; Figueroa y Figueroa, 2017, Díaz y González, 2014).

Sin embargo, a pesar del conocimiento provisto en cada una de estas rutas de estudio, al margen de las conductas de riesgo, aún persisten líneas de investigación que requieren continuar explorándose, para comprender de qué forma la familia y amigos pueden incidir en los adolescentes, a que asuman o desistan de emprender conductas de riesgo.

En este sentido, autores como Montañés et al. (2008), Castro y Rodríguez (2016), Huitrón et al. (2011), junto con Díaz y González (2014) reportan que otros factores que pueden estar involucrados en el desarrollo de estos comportamientos y que aún requieren ser revisados, se encuentran los estilos de crianza parental que emplean los tutores para modificar el comportamiento de los hijos, pero también en que las y los adolescentes perciban en su familia o amistades la presencia de conductas de riesgo.

Asimismo, afirman Montañés et al. (2008), Castro y Rodríguez (2016), pese a que se ha detectado que los tipos de crianza permisivos y autoritarios tienen consecuencias negativas en las adolescencias, y pueden incentivar el origen o evolución de conductas perjudiciales entre ellas, el consumo de sustancias (drogas, alcohol o tabaco); conductas antisociales o violentas, por ejemplo, el bullying o ciberbullying, o problemas académicos como el bajo desempeño escolar. Además, que es más probable que un adolescente asuma algún comportamiento riesgoso, si percibe que su familia y/o amistades, emprenden tales acciones, dado que ambos entornos simbolizan modelos de conducta a seguir (Huitrón et al. 2011; Díaz y González, 2014).

El problema en ambos factores es que el objeto de su estudio principalmente se dirige a medir la presencia de estos, y en comprobar la correlación potencial que existe en dichas características, acorde con las relaciones familiares y de amistad. Pero sin considerar, con el mismo énfasis, los principios, valores y significados que, para las y los adolescentes, como sujetos centrales de la acción, les llevan a orientar sus comportamientos, con base en estas dos condiciones.

Respecto a los estilos de crianza parental, Arranz (2004) advierte que, los estudios correlaciónales que analizan este esquema teórico, tienen como objetivo esencial, identificar el impacto que generan las diversas estrategias educativas, en el desarrollo del adolescente. De ahí que, el enfoque tipológico propuesto por Baumrind, (1968), y Maccoby y Martin, (1983) sea el que más se usa para alcanzar dicho propósito. Aunque para el autor, determinar los efectos que producen los tipos de estrategias parentales que emplean los tutores, no aporta suficiente información que permita comprender en qué sentidos y cómo es que estos influyen en las/los adolescentes para que se comporten de determinada forma.

Por ello, al trasladar el análisis de los estilos de crianza como un factor de riesgo o protección en el desarrollo de comportamientos que ponen peligro la salud del adolescente. Podemos apreciar en los trabajos de Montañés et al. 2008, Castro y Rodríguez, 2016, que el enfoque categorial, se remite a establecer cuáles son aquellas estrategias parentales que favorecen o previenen algunas conductas de riesgo. Por ejemplo, que la crianza permisiva aumenta la propensión al consumo de alcohol, tabaco

o drogas; o que los tutores negligentes son un factor de riesgo para la delincuencia. Pero sin ahondar de qué manera en las experiencias e interpretaciones de los adolescentes, las acciones y actitudes de los adultos que les cuidan resultan significativas para orientar, modificar o intervenir en sus conductas individuales.

Del mismo modo, en cuanto a que las y los adolescentes, observen que sus madres, padres (tutores) y/o amistades asumen conductas de riesgo. En sus antecedentes, acorde al modelo de la conducta problema de Jessor (1991), al igual que investigaciones como las de Florenzano y Valdés (1997), que emplean el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner para analizar el fenómeno. Previamente, identifican que la percepción del entorno, puede ser un factor determinante que explica el comportamiento general del adolescente (Jessor, 1991), ya que "lo que cuenta para la conducta y el desarrollo es el ambiente como se lo percibe" (Bronfenbrenner, p.24).

En este sentido, encontramos que ambas teorías exponen un marco explicativo en el que se visualiza la convergencia entre los dominios o fuerzas psicológicas del individuo y con lo social. No obstante, el objetivo en común de los autores se centra en mostrar los efectos que produce la percepción del entorno, sobre el desarrollo humano, a consideración del ciclo vital. Más que examinar los procesos, condiciones, y principios que, directa e indirectamente, ocurren cuando en el entorno se perciben conductas de riesgo y que provocan que los adolescentes trasladen la conducta social que observa en las personas que le rodean a sus comportamientos individuales.

Por su parte, para artículos e investigaciones como las de Montañés et al. (2008), Huitrón et al. (2011), Díaz y González, (2014), el que las y los adolescentes observen que padres, madres, cuidadores o amigos, fuman, beben alcohol, consumen comida chatarra, manifiesten bajas expectativas sobre el rendimiento escolar, o desempeñen actividades delictivas, representan un factor de riesgo. Pues, al visualizar que estas acciones no se rechazan claramente entre las personas con las que interactúan en lo cotidiano, es posible que interpreten que tales conductas no son un problema o comprometen su salud.

A pesar de esta idea, los autores anteriores solo señalan este hecho como un indicador que incide en el desarrollo de comportamientos desajustados. Por ejemplo, en

el estudio Díaz y González (2014), aunque sus objetivos plantean medir la presencia o ausencia de conductas de riesgo en las y los adolescentes, al igual que en su familia y amistades, esto es únicamente para diagnosticar si dichos ambientes son protectores o de riesgo. No obstante, dejan por fuera las posibles interpretaciones que atribuyen a su realidad.

Por tal motivo, en este trabajo consideramos que para poder comprender de qué manera las acciones que observan de sus madres, padres (tutores) y/o amistades, desde su experiencia, intervienen en sus comportamientos. Otra forma en la que se requiere contribuir al conocimiento del fenómeno es examinar un enfoque interpretativo, que recupere la perspectiva de las y los adolescentes.

Tal como sugiere Donas (2001), sí consideramos que los adolescentes no viven aislados, y, por ello, frecuentemente comparan sus ideas y pensamientos respecto a lo que observan en su entorno, ante el ciclo vital en que se encuentran y ocupan en lo social. La percepción tiene que ver entonces, tal lo describe Hernández (2000) "como un proceso de interacción entre el individuo y la sociedad a la que pertenece" (p.92).

En esta perspectiva, encontramos que para los enfoques teóricos de Mead (1968) y Blumer (1982), la interacción, se analiza como un proceso social que moldea, ajusta, o transforma las conductas de las personas. Esto, a partir de las internalizaciones e interpretaciones que elaboramos de nuestras experiencias con las acciones de otros.

De esa forma, explica Mead (1968), en el momento en que la persona se pregunta en su pensamiento, cómo tiene que actuar, dialoga internamente para *"sí misma".* Así, en este proceso, ordena las actitudes del grupo social como un *"otro generalizado",* del que puede adoptar tales posturas convirtiéndose en objeto de su propia acción, y, por ende, responder a ellas desde un *"yo"* que tiene la facultad de elegir libremente la reacción que tomara ante la otredad que surge de tal ejercicio. Es decir, siendo también sujeto en su actuar.

Por otra parte, argumenta Blumer (1982), estas interiorizaciones de los procesos sociales, a la vez, nos permiten *autoindicarnos* que dichos comportamientos constan de elementos simbólicos, y cuando *manipulamos*, evaluamos o verificamos las

características que le atribuyen las demás personas al interactuar con ellas, entonces realizamos una *interpretación de sus significados*, y, por tanto, disponemos de ellos como un referente al orientar el comportamiento propio.

Si bien la organización generalizada de las conductas de riesgo, como los significados que las/los adolescentes interpretan, de las actitudes y acciones que perciben en la interacción con familia, es decir, madres, padres, tutoras(es) y amistades, ocurre en lo individual. Mediante las teorías anteriores, podemos analizar que dicha interiorización de estos comportamientos del grupo, responde a los intercambios y experiencias que se observan o/e incorporan de la realidad con otros.

En una propuesta similar, Bronfenbrenner (1987) plantea que, algo que nos permite tener en cuenta lo que ocurre en el ambiente[5] y contemplar la forma en que actúan quienes nos rodean, ya sea al poner atención a las actividades de otras personas o colaborar en lo que hacen, son las relaciones diádicas, las cuales pueden adoptar tres formas.

Así, en primer lugar, están las díadas de observación, que responden a aquellas donde podemos ver la forma en que otros actúan. En segundo lugar, las díadas por actividad conjunta, es decir, refieren a las situaciones donde se participa en la acción que el otro realiza. En tercer lugar, las díadas primarias, remiten acciones en el pensamiento y continúan influyendo en nuestro comportamiento, producto de las experiencias significativas, compartidas en las díadas anteriores (Bronfenbrenner, 1987).

De esta manera, podemos decir que las díadas, además de conformar un escenario donde las y los adolescentes interactúan directa o indirectamente con lo que hacen otras personas. Estas crean un puente que les permite organizar, interpretar y dar sentido a su propio comportamiento, a partir de lo que perciben en las conductas sociales asociadas a riesgos de sus tutores y/o amigos.

[5] Cabe señalar que Bronfenbrenner (1987), emplea el término de ambiente para hablar del conjunto de sistemas que componen su modelo ecológico; estos son: el microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. No obstante, aclaramos que en este trabajo no es nuestro propósito analizar el fenómeno de las conductas de riesgo en función del marco ambiental, sino de los procesos que emergen en la relación diádica con madres, padres o tutoras(es) y amistades.

Por otra parte, tal lo mencionamos antes, en el caso de las madres, padres o tutores, debemos tomar en cuenta que las percepciones de las/los adolescentes sobre el comportamiento de estos, no solo responde a las conductas sus cuidadores en torno a las acciones de riesgo, sino también a los estilos de crianza que reciben. Pues, en palabras de Torio et al. (2008), “los estilos educativos representan la forma de actuar de los adultos respecto a los niños ante situaciones cotidianas, la toma de decisiones o la resolución de conflictos” (p.153).

En esta línea, prosiguen los autores, las estrategias de crianza o socialización que llegan a emprender las o los cuidadores son variadas, y visto desde las dimensiones de apoyo o control, encontramos que en este modelo:

> … cuando un niño o niña se porta mal, algunos padres opinan que lo más educativo es retirarle un privilegio (no ver la televisión o no salir a jugar); otros opinan que lo mejor es sentarse a hablar con ellos y analizar su comportamiento (Torio et al., 2008, p.154).

Por tal motivo, analizar las pautas de dichas estrategias, que en la perspectiva de las y los adolescentes reciben de sus padres, madres o cuidadores, permite explorar otras de las experiencias e interpretaciones que contemplan para dirigir su propia conducta.

Hasta lo que actualmente se reporta sobre las conductas de riesgo en nuestro país, encontramos que el Gobierno de México (2021a) ha dirigido, desde sus políticas públicas, programas de salud para los y las adolescentes con la finalidad de dar atención a los problemas más comunes que reflejan, entre ellas el consumo de sustancias adictivas, los accidentes, el suicidio, la violencia, las prácticas sexuales sin protección, el embarazo temprano y/o las infecciones de transmisión sexual. Aun así, aunque otras áreas, tal es el rendimiento académico, los desajustes relacionados con la alimentación y el ciberbullying, también muestran conflictos considerables, no son incluidas dentro de tal agenda.

Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2020), en los datos publicados en la prueba PISA en 2015. Los alumnos de 15 años en el país no contaban con los conocimientos y habilidades básicas en materias como Ciencias, Matemáticas y lectura. Backhoff (2016) menciona que los resultados del estudio

indicaron que en México cerca del 55% de los estudiantes tenían un bajo desempeño, eso sin contar al 30% de adolescentes que se encuentran fuera del sistema educativo. Además, acorde al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2021c), la permanencia en la escuela es uno de los tantos retos que enfrentan los adolescentes en el ámbito educativo, ya que, en México, de cada 10 estudiantes de 15 a 17 años, 3 se encuentran fuera de la escuela.

Del mismo modo, en cuanto a la calidad nutricional de las y los adolescentes, la Unicef (2021c) advierte que, en México 1 de cada 3 niños y niñas entre los 6 y 19 años presenta sobrepeso y obesidad, donde en el 95% de los casos se debe a una alimentación alta en grasas, sales y azúcares y a una baja actividad física. Lo cual aumento durante la pandemia por Covid-19, pues 7 de cada 10 niñas, niños y adolescentes en el país, incrementaron en su consumo cotidiano, la ingesta de alimentos no recomendables, según el oficial de Salud y Nutrición de la oficina en México de UNICEF (Anzar, 2021). No obstante, los datos estadísticos no profundizan este factor de riesgo, en contraste con el estado de salud enfermedad en conformidad a sus hábitos alimentarios.

Mientras tanto, en el caso del ciberbullying, en un artículo de la revista Forbes, Hernández (2020) reporta que en México, según los datos expuestos por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en su documento Módulo sobre Ciberacoso (MOCIBA) 2019; de la población de 12 años y más que utilizo internet en ese año 23% fue víctima de ciberacoso en los últimos 12 meses, donde las mujeres reportaron un porcentaje mayor, con un 24%, lo que refleja que esta forma de abuso es una problemática que afecta a los y las adolescentes del país.

En el Estado de México, las condiciones no difieren mucho de la condición nacional, e incluso algunas de ellas incrementaron en función del confinamiento por la pandemia de Covid-19. De acuerdo con datos del INEGI (2022), en el 2020, a nivel estatal, de los grupos de edad de 15 a 24 años, solo el 48% asistió a clases. Además, según la Unión Nacional de Padres de Familia, el bajo rendimiento de los estudiantes de este Estado rebasaba el 5% de la matrícula, debido al desánimo provocado con las clases virtuales durante los primeros de la pandemia, (Ramos, 2021). Por lo que el

desinterés, se sumó como un nuevo factor a los ya preexistentes que inciden en la problemática, al igual que la falta de recursos, el déficit institucional para cubrir y potenciar las necesidades académicas de los estudiantes, y el comportamiento escolar de los alumnos (Backhoff, 2016).

Respecto a los temas relacionados con la alimentación, en el Estado de México, de forma similar a las cifras del nivel nacional, dentro de la Encuesta de Salud y Nutrición (ENSANUT) 2020 Covid-19, se detectó que cerca del del 50.9% de las y los adolescentes de 12 a 19 años, mostraban una prevalencia de obesidad y sobrepeso (Mata, 2022); no obstante, sin hablar de otros tipos de alteraciones o desequilibrios que involucraran a los hábitos alimentarios o los estilos de vida sobre el tema.

Asimismo, en 2022 según Ramos, la Unión Nacional de Padres de Familia, declaró que, en las escuelas del nivel básico en el Estado de México, los casos de ciberbullying aumentaron, ya que del 21% que se reportaba en el ciclo escolar 2020-2021, para el periodo de 2021-2022, el acoso digital se elevó a un 25%. Pues, en su mayoría la interacción social de los alumnos durante la pandemia fue desplazada a las redes sociales.

Es así, que al considerar los fundamentos teóricos y contextuales de la problemática que hemos presentado. Planteamos que, frente a las conductas de riesgo como el bajo rendimiento académico, el ciberbullying y en los hábitos alimentaros. A la par de la continua evaluación de la prevalencia de estos comportamientos, se requiere formular enfoques que recuperen la perspectiva de los actores centrales, que ayuden a comprender de qué forma dichas conductas son incorporados o rechazados en lo individual, ante las experiencias e interpretaciones que perciben de su entorno. En particular, de las estrategias de crianza que reciben y de las acciones de riesgo que realicen sus tutores y amigos.

Por lo tanto, esta investigación surge de la intención de responder a las interrogantes que se exponen a continuación.

Pregunta de investigación:

¿De qué manera las acciones de crianza parental y conductas de riesgo, que adolescentes en el Estado de México, perciben en la interacción con sus padres, madres, (Tutores) y amigos, promueven o previenen la asunción de bajo rendimiento académico, ciberbullying, o desajustes en los hábitos alimentarios?

Preguntas Específicas:

- ¿Qué estrategias de crianza parental de los padres, madres o tutores, intervienen desde el punto de vista de las y los adolescentes, para que asuman o eviten conductas de riesgo?
- ¿Cuáles son las conductas e interpretaciones que las y los adolescentes perciben en sus padres, madres y/o amigos, respecto al bajo rendimiento académico, ciberbullying o desajustes en los hábitos alimentarios, conforme a las actividades y experiencias que comparten con ellos?
- ¿Cómo son los comportamientos que asumen las y los adolescentes en el rendimiento académico, el ciberbullying y los hábitos alimentarios a partir de las conductas que perciben de su entorno familiar y de amigos?

4.2 Propósitos de la investigación

Para dar respuesta a las anteriores preguntas, formulamos el siguiente objetivo general, y tres objetivos específicos.

4.2.1 Objetivo General

Analizar las acciones del estilo de crianza parental y conductas de riesgo, que adolescentes en el Estado de México, perciben en la interacción con sus padres, madres (tutores) y amigos; para comprender de qué manera previenen o promueven la asunción hacia un bajo rendimiento académico, ciberbullying o desajustes en los hábitos alimentarios.

4.2.1.1Objetivos específicos

- Describir las características de las estrategias de crianza parental de los padres, madres o tutores, que, en la perspectiva de las y los adolescentes, promueven o previenen que adopten de alguna conducta de riesgo.
- Identificar las conductas e interpretaciones, que las y los adolescentes observan en sus padres, madres o tutores, y amigos, respecto al bajo rendimiento académico, ciberbullying o desajustes en los hábitos alimentarios, a partir de las actividades y experiencias que con ellos comparten.
- Comparar los comportamientos que asumen las y los adolescentes en el rendimiento académico, ciberbullying y los hábitos alimentarios, conforme a las conductas que perciben de su entorno familiar y de amigos.

4.3 Posicionamiento Metodológico

Considerando las implicaciones de la problemática, pregunta de investigación y objetivos que planteamos. El posicionamiento metodológico del que partimos responde a un estudio de orden cualitativo y enfoque comprensivo, que busca entender los principios que orientan las acciones individuales de las y los adolescentes, a través de las observaciones, experiencias y acciones que, en su testimonio, asumen con relación a las conductas de riesgo.

Tal lo establece Álvarez-Gayou (2003), la investigación “cualitativa busca la subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (p.41). Por ello, seleccionamos este enfoque como método de estudio, ya que nos interesa analizar las ideas, pensamientos y significados que las y los adolescentes atribuyen a sus comportamientos, orientados por las interacciones que sostienen con sus padres/madres, tutores o /amistades y las conductas que perciben de estos.

En esta línea, Rodríguez et al. (1996), establecen que “los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando

sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas" (p.11). Es decir, que el uso de este enfoque metodológico nos permite comprender la situación con base en los relatos de quien la vive, que en nuestro caso son las y los adolescentes. Así, mediante sus experiencias cotidianas con su entorno social inmediato, tal lo es su familia y amigos, podemos encontrar los sentidos y significados que para ellas/ellos adquieren el fenómeno de conductas de riesgo.

Además, elegimos la investigación cualitativa porque el tipo de datos que recupera, "implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales, entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos, que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas" (p.11). Lo que, en el caso de nuestro trabajo, resulta de utilidad para explorar, en propia voz y testimonio, de lo que viven las/los adolescentes, sus puntos de vista, ideas y sentidos que, como actores principales, tienen sobre el tema de estudio.

Por lo anterior, a partir del enfoque de análisis cualitativo, en los siguientes puntos describimos los criterios metodológicos que utilizamos para la selección de los actores, el diseño del instrumento y en el desarrollo del trabajo de campo.

4.3.1. Características de los actores

Para la recolección de información de campo, los actores participantes fueron ocho adolescentes, conformados por cuatro mujeres y cinco hombres entre 15 y 19 años, del Municipio de Texcoco, Edo. De México. A partir de una muestra significativa, por conveniencia, combinada con la técnica de bola de nieve, donde al llegar al octavo participante logramos la saturación de los datos.

Inicialmente, planeamos realizar la investigación con adolescentes del nivel medio superior, pertenecientes a la escuela preparatoria "Bachillerato Tecnológico de Texcoco (BTT)". Pues, en el contacto previo que establecimos con esta institución privada, a partir de actividades docentes en 2018, pudimos dar cuenta de que el bajo rendimiento y deserción escolar eran un problema para su comunidad estudiantil.

Esta experiencia docente nos dio la pauta al planteamiento del estudio, ya que al aproximarnos con las/los alumnos, por medio de la interacción cotidiana, pudimos observar que gran parte de ellas/ellos relataban haber ingresado a la escuela como en un segundo o tercer intento por retomar y/o concluir sus estudios, después de un fracaso escolar en otras instituciones tanto públicas o privadas. Además, manifestaban entre sus comentarios y sentires que las situaciones relacionadas con sus problemas escolares, en su perspectiva, se asociaban a lo que ocurría en su entorno familiar y/o de amistades.

No obstante, a raíz del cambio de actividades escolares de una modalidad presencial a en línea, que obligaron las medidas de confinamiento, tras la crisis sanitaria por el Covid-19 desde marzo de 2020. La situación dificultó el acercamiento con las/los alumnos de dicha institución educativa. Así, pese a las acciones que emprendimos para invitar a las/los estudiantes de diferentes grados para participar en la investigación. Solo cuatro adolescentes accedieron a compartir sus relatos, provenientes de 6.º y 5.º cuatrimestre.

Sumado a lo anterior, cuando comenzamos la recopilación de información de campo con las/los primeros cuatro participantes. En su testimonio referían no tener dificultades en las conductas de riesgo hacia las que se dirigía el estudio, ni en algún otro tipo de CR. Por ello, consideramos realizar un ajuste en cuanto al modelo de muestra y el enfoque de conocimiento; para ponernos en contacto con más adolescentes, y al mismo tiempo, recuperar los saberes tanto de quienes experimentan o no conductas de riesgo.

En ese sentido, optamos por emplear como estrategia alternativa un enfoque de índole comparativo entre adolescentes que no experimentarán alguna conducta de riesgo y otros que expresarán dificultades frente a una o más de las conductas dentro de nuestro objeto de estudio. Pues en todo caso, con la investigación, buscábamos comprender qué conducía a los sujetos a desarrollar o no conductas de riesgo, a partir de la interacción con su familia y amigos.

Así pues, tras el enlace que habíamos logrado con los primeros cuatro participantes a través de la muestra por conveniencia, acudimos a ellas/ellos para saber si era posible que nos pusieran en contacto con otros adolescentes provenientes de su

red de amistades. Pero esta vez, de preferencia, de quienes tuvieran conocimiento de enfrentar conflictos ante una o más de las conductas de riesgo a las que se orientaba el estudio, sin distinguir si provenían de la misma escuela o no.

De esta manera, a la muestra, por conveniencia, incorporamos la técnica de bola de nieve. Puesto que contactamos a los siguientes participantes por medio de una de las adolescentes del primer bloque, quien nos vinculó con dos personas que ella conocía y estaban dispuestas a contribuir al proyecto. Luego cada una de ellas/ellos nos acercaron con dos participantes más.

A la luz de los encuentros y cambios que experimentamos en el acercamiento con la realidad de estudio. Los criterios generales que establecimos para la que los adolescentes pudieran participar en la investigación, se orientaron por las siguientes características:

- Adolescentes entre los 15 y 19 años.
- Disponer de algún dispositivo para realizar la entrevista a través de una videoconferencia.
- Preferentemente experimentar o haber enfrentado conflictos con relación a las conductas de riesgo delimitadas para la investigación.

Elegimos estos criterios, pues el rango de edad, corresponde al promedio en que los adolescentes cursan en México el nivel medio superior; incluso tomando en cuenta a aquellos que pudieran presentar un retraso en la conclusión del mismo. El contar con los dispositivos para la videoconferencia, fue esencial, ya que la vía digital era el único medio para poder contactar a la población de estudio. Puesto que, durante el periodo de marzo 2021 a agosto 2021, cuando realizamos el trabajo de campo, aún persistían para las comunidades escolares las medidas de confinamiento y actividades en línea, a fin de prevenir los contagios. Finalmente, ajustamos el tercer criterio acorde a lo que buscábamos conocer del fenómeno.

Es importante señalar que el contacto de las/los adolescentes mediante el vínculo con la escuela “BTT” y por medio de las redes de amistad del primer grupo, nos permitió acceder a un grupo de participantes con características similares dentro del fenómeno

en cuanto a un espacio y contexto específico. Así, podemos agregar que la mayor parte de ellas y ellos, cursaban la preparatoria en una modalidad escolarizada. También que provenían de un estrato económico medio, y de familias, nucleares, monoparentales y compuestas.

4.3.2 Entrevista

Teniendo en cuenta el marco teórico y los propósitos planteados para la investigación situados en conocer las experiencias, ideas y significados desde la perspectiva de los adolescentes sobre el fenómeno de estudio. Para la recolección de información de campo, seleccionamos la técnica de entrevista, que implementamos mediante una cédula de entrevista semiestructurada.

El diseño de esta entrevista fue una construcción propia, apoyada en el marco teórico que estructuramos para la investigación. En primera instancia, organizamos nuestra cédula de entrevista en cuatro bloques de preguntas, con base en las conductas de riesgo seleccionadas como objeto de estudio y de los sujetos; es decir las/los adolescentes. Los apartados fueron:

1. Datos generales y preguntas introductorias sobre su familia.

2. Bajo rendimiento académico.

3. Ciberbullying.

4. Hábitos alimentarios.

Por su parte, dentro de los bloques temáticos de cada conducta de riesgo, organizamos las preguntas conforme a la siguiente estructura:

- Conductas individuales del adolescente respecto a la conducta de riesgo.
- Conductas observadas por los adolescentes en padres/madres o tutores referentes a cada temática.
- Actividades diádicas compartidas con padres/madres o tutores vinculados a cada temática.
- Ideas sobre la conducta a partir de los comportamientos y actividades diádicas, compartidas con padres/madres o tutores.

- Conductas observadas por los adolescentes en amigos sobre cada conducta de riesgo.
- Actividades diádicas compartidas con amistades vinculadas a las conductas de riesgo.
- Ideas sobre la conducta desde lo que observan y hacen con las amistades.

Cabe resaltar que, al emprender la investigación de campo, ante los primeros acercamientos que tuvimos con las/los adolescentes y situaciones contextuales que aclaramos en el siguiente punto. Requerimos realizar algunos ajustes en la muestra y replantear el enfoque de conocimiento. Así, en lugar de solo retomar el testimonio de participantes que experimentaban conductas de riesgo, también incluimos a quienes no tenían conflictos sobre estos comportamientos. Lo que, nos llevó a elaborar dos versiones de la cédula de entrevista.

Aunque la segunda cédula, está basada en la primera. Las entrevistas con los primeros cuatro adolescentes nos permitieron observar que, si bien con la cédula inicial, las/los adolescentes pronunciaban sus observaciones sobre las conductas de sus padres/madres (tutores) y/o amigos. Eran necesarias algunas adecuaciones para profundizar en las interpretaciones y significados que daban a lo observado en ambos grupos sociales, como referencia de su conducta individual. En particular, porque con el segundo grupo buscábamos recuperar el testimonio de participantes con conflictos ante las CR.

De este modo, en la segunda cédula de entrevista, las preguntas dirigidas a identificar las conductas y actitudes del estilo de crianza parental, las separamos como un segundo apartado, seguido a los datos generales, para dar una caracterización más específica de estas. Asimismo, respecto a cada bloque temático de riesgo, ordenamos y agregamos preguntas para abordar los siguientes aspectos:

- ***Práctica de conducta de riesgo:*** con preguntas dirigidas a indagar sobre la puesta en acción de las conductas de riesgo incorporadas u aprendidas socialmente en función del significado o función que adquiridas en su mundo colectivo.

- ***Comportamientos sobre la conducta de riesgo:*** con preguntas particulares de su conducta sobre el rendimiento académico, ciberbullying y en los hábitos alimentarios.
- ***Interacción con la conducta de riesgo***: con preguntas dirigidas a conocer las experiencias sociales, las interpretaciones que les han dado, así como la conducta de padres/ madres, o tutores y amigos con base a la conducta de riesgo.

Por último, debemos mencionar que, en ambas versiones, la última pregunta de la entrevista dio un espacio a las/los adolescentes para expresar si en su vivencia personal existía otra situación problemática que ellos enfrentaban en ese momento. Esto para identificar las posibles tensiones hacia otro tipo de conductas de riesgo, según su testimonio. Las dos cédulas de entrevista se pueden consultar en los apéndices 1 y 2, respectivamente.

4.3.3 Situación de la entrevista

Tal lo mencionamos anteriormente, para llevar a cabo las entrevistas con los adolescentes. En el mes de marzo de 2021 procedimos a retomar el contacto con las autoridades del "Bachillerato Tecnológico de Texcoco", mediante mensajes de WhatsApp y una llamada telefónica, con la coordinadora de actividades académicas de la institución; a quien expusimos el tema, sus propósitos, el interés por el que inicialmente planeamos desarrollar la investigación en este espacio y que dicho trabajo se realizaría por videoconferencias. En tanto que, en estas fechas, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) como la Secretaría de Educación Pública (SEP), mantenían las medidas de distanciamiento social con el trabajo en línea por la pandemia de covid-19.

Pese a las dificultades contextuales, la respuesta de la coordinadora fue favorable para aplicar el estudio, esto claro, conforme a las posibilidades y reglamentos de la institución. Asimismo, dada su disponibilidad para apoyar la investigación, nos sugirió que la estrategia más apropiada para generar el acercamiento con las/los alumnos y dar a conocer la actividad de entrevistas e invitarles a participar, era crear reuniones de videoconferencia en salas de Zoom con las/los tutores y adolescentes. Aunque, también

por consideración al cuidado y protección de los datos que debe hacer la institución, al igual que el resguardo de aquellos que aún son menores de edad.

En ese orden, junto con la coordinadora, establecimos que estas reuniones se dirigirían a los grupos del 4.º al 6.º cuatrimestre, por tener el mayor número de estudiantes, pues durante la pandemia la matrícula de alumnos fue disminuyendo por distintas circunstancias, sobre todo en los primeros grupos. Cabe aclarar, que la escuela dividía los grados en cuatrimestres, al tratarse de un sistema de bachillerato de dos años. Por ello, debido a sus múltiples actividades escolares, tanto de la coordinadora, como de las/los estudiantes de la institución, iniciamos las primeras reuniones con tutores y alumnos hasta el mes de mayo de 2021, con dos grupos de 6.º (del cuatrimestre que finalizaba y del que empezaba).

Con estas dos reuniones, logramos contactar a tres alumnos para realizarles individualmente la entrevista, las cuales se llevaron a cabo ese mismo mes por videoconferencias Google Meet. Luego, nos reunimos con los grupos de 5.º y 4.º en los meses de junio y julio debido a los tiempos de la institución y la coordinadora. De ese modo, pudimos entrevistar a un adolescente más del 5.º cuatrimestre, que estuvo en disponibilidad de participar. Puesto que promovimos la invitación a las entrevistas como una actividad voluntaria.

Sin embargo, ya que en ese momento aún no habíamos alcanzado la saturación de los datos con las cuatro entrevistas. Decidimos realizar un ajuste respecto a los grupos delimitados a participar. Así, invitamos a las/los alumnos del de 1.º y 2.º cuatrimestre, sin contar el de 3.º porque no había grupo de este grado. Pero pese a tal medida, resultó complicado acércanos y causar interés en las/los estudiantes para colaborar en la investigación, pues además del bajo número de alumnos por cada grupo. La escuela tenía problemas para lograr que el total de sus estudiantes se conectaran a sus clases en línea. Por esta razón, no pudimos contactar a más adolescentes a partir de este espacio.

A la par, en los resultados de las primeras entrevistas, encontramos que, en la perspectiva de los cuatro adolescentes, en sus experiencias y comportamientos, declaraban no tener problemas en las conductas de riesgo de nuestro objeto de estudio.

Por ello, consideramos que una opción para continuar con el trabajo de campo y recuperar el valor analítico de los adolescentes entrevistados era reajustar el enfoque de análisis y el modo de contacto de la muestra por conveniencia.

De esta manera, deliberamos que, al tener los testimonios de participantes que no experimentaban conductas de riesgo. Otra ruta que podíamos tomar era comparar sus relatos con los de adolescentes de quienes supiéramos previamente, si tenían o habían vivido tensiones frente a alguna o más de los comportamientos objeto de estudio. Así que, para acercarnos a adolescentes con este perfil, acudimos a los primeros participantes y les preguntamos si podían contactarnos con otros(as) adolescentes que estuvieran en la disposición de colaborar en la investigación, por medio de su red de amistades. Pero también, que cumplieran con dicho criterio de inclusión.

Esta situación llevó a que modificáramos el método de muestra hacia la técnica de bola de nieve y con ello, gracias al apoyo de la segunda adolescente a quien entrevistamos, Belén, pudimos contactarnos con dos participantes más, Mateo e Irma, y ellos a su vez nos acercaron con Alexis y Dana. Cabe mencionar que los nombres de los ocho adolescentes se sustituyeron para proteger sus datos personales, pues, al final de la entrevista, les dimos la opción de elegir cómo querían aparecer en el texto.

De este modo, el proceso para realizar la entrevista fue el mismo para todos los/las adolescentes. Así, después de hablar con ellas/ellos sobre los temas que versaría la entrevista y los medios para aplicarla. Al momento que aceptaban participar, acordábamos entonces la fecha y plataforma digital para realizarla, dándoles a elegir conforme a su preferencia entre las videoconferencias de Google Meet y Zoom.

Posteriormente, previo a la reunión, les dábamos a conocer y responder nuestro formato de consentimiento informado. El cual, en las primeras tres entrevistas, comunicamos de modo verbal antes de iniciar las preguntas, ya que las/los participantes eran mayores de edad y en ese momento aún nos estábamos adaptando a realizar el proceso por medios digitales. Sin embargo, luego de las modificaciones en el método de muestra, adecuamos dicho formato a un formulario de Google Forms. Este estaba dirigido tanto a padres, madres o tutores, en caso de que las/los adolescentes fueran

menores de edad, o para el/la participante en caso de ser mayor de edad. Tal formato se puede consultar en el apéndice 3.

En resumidas cuentas, el periodo en que realizamos las entrevistas fue de mayo a septiembre de 2021. Cada entrevista tuvo un tiempo de duración promedio entre cuarenta minutos y una hora. Las cuales grabamos únicamente audio para recuperar en transcripción los testimonios.

4.4 Criterios de Análisis

En el análisis de los resultados nos apegamos a dos criterios esenciales para mantener una concordancia teórica y metodológica de la investigación. El primero corresponde a los conceptos claves del objeto de estudio, mediante los cuales construimos las cédulas de entrevista, así como el esquema de categorías de análisis. En segundo lugar, las características del método de análisis de información que seleccionamos, estos se muestran a continuación.

4.4.1 Conceptos clave

Los conceptos clave parten del marco teórico que desarrollamos en los primeros capítulos, para la categorización y análisis de los resultados. El *concepto medular* está situado en las *conductas de riesgo*, vistas como un conjunto de comportamientos que las/los adolescentes manifiestan en su estilo de vida, que pueden traer consigo daños a su salud física, psicológica, y social. Estos comprometen el cumplimiento de las tareas de la etapa, al igual que su bienestar individual y social, de corto a largo plazo. Limitan la adecuación y competencia en la transición a la edad adulta, ya sea que se realicen de forma voluntaria, consciente o inconsciente del daño que provocan (Jessor, 1991; Florenzano y Valdés, 1997; Donas, 2001; Villalba, 2015; Gonçalves et al. 2018).

De este concepto, analizamos criterios como los comportamientos, o formas de actuar del adolescente, su estilo de vida, problemáticas en el marco de la salud, física, psicológica o social, las acciones que llevan a cabo conforme a su edad, y la conciencia o nivel de voluntad de sus actos.

A partir de las conductas de riesgo, se desprenden tres tipos de conductas que delimitamos como objeto de estudio, que corresponden al bajo rendimiento académico, ciberbullying y hábitos alimentarios.

El *bajo rendimiento académico* para la investigación la entendemos como el "fruto de una inhibición intelectual que lleva al alumno a una desvinculación más o menos permanente de las tareas escolares y consecuentemente a la falta de éxito" (Cano, 2016, p.5). Caracterizada por la obtención de calificaciones deficientes y/o alta incidencia de repetición de cursos, (Padua, 2019), y "por la baja frecuencia de conductas escolares y experimentación temática" (Erazo, p.120).

De esta manera, los criterios que analizamos respecto al bajo rendimiento académico corresponden a la desvinculación de tareas escolares, el fracaso escolar, bajas calificaciones, repetición de cursos, las conductas escolares y el conocimiento de temas académicos.

En cuanto al *ciberbullying*, para la investigación refiere a un conjunto de conductas y acciones repetidas, intencionadas y agresivas que realiza uno o un grupo de adolescentes, con el objetivo de dañar a otro; de forma directa u anónima al acosar, molestar, enfadar, atemorizar, humillar, avergonzar, o abusar del adolescente. Estos comportamientos se llevan a cabo en vías electrónicas por medio del uso de tecnologías de información y comunicación, en plataformas de mensajería instantánea como WhatsApp o correo electrónico; redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram, etcétera; plataformas de videojuegos y/o vía telefónica. (Unicef: 2021a, Belsey: 2019, Injuve: 2017 y Smith 2006, citado en Castro y Rodríguez: 2016).

De los criterios de análisis que retomamos con base a esta concepción, se encuentran las conductas del adolescente, como agresiones e insultos, hostigamiento, denigración, suplantación, desvelamiento, sonsacamiento, exclusión y ciberpersecusión, por medio de internet de forma repetida, directa o anónima; el rol, ya sea como acosador o víctima; el uso de dispositivos tecnológicos de comunicación e información, como teléfono celular, tablet o computadora; y el uso de plataformas de comunicación, de mensajería instantánea, redes sociales, videojuegos en línea o vía telefónica.

En la noción de los *hábitos alimentarios*, atendemos a esta conforme a la definición de Álvarez y Álvarez quienes los describen:

> …como patrones rutinarios de consumo alimentario. Son tendencias a elegir y consumir unos determinados alimentos y a excluir otros. Comprende un conjunto de habilidades que desempeñan el papel de mecanismos de decisión los cuales organizan y orientan la conducta ordinaria y por consiguiente nuestro comportamiento alimentario: lo que comemos y el modo como lo comemos, es decir, el consumo cotidiano de alimentos (Álvarez y Álvarez, 2009, p.2).

Producto de esta noción, retomamos criterios de análisis como: patrones rutinarios de consumo, consumo de alimentos, elecciones, preferencias, exclusión de alimentos, toma de decisiones, y conductas alimentarias.

Respecto a la *interacción*, según el posicionamiento teórico de Mead (1968) y Blumer (1982), entendemos este como un conjunto de procesos extrínsecos e intrínsecos que llevan a cada persona dentro de un grupo social para adecuar su comportamiento individual. Al tomar en cuenta las conductas del grupo social en el que se encuentra, al igual que las ideas generalizadas, significados, interpretaciones y reacciones espontáneas, acumuladas el pensamiento ante las experiencias sociales previas sobre el acto social.

En cuanto a la interacción, retomamos cuatro categorías adicionales producto del modelo de análisis teórico, mediante las cuales situamos los procesos extrínsecos e intrínsecos. En referencia a los primeros se encuentran las díadas y los estilos de crianza parental. Para los segundos, empleamos la noción del "sí mismo" propuesto por Mead (1968) y de interpretación de significados según Blumer (1982).

Las *díadas* se refieren a los sistemas de dos personas que se gestan en una relación "cuando una persona en un entorno presta atención a las actividades de otra, o participa en ellas" (p.77). Los criterios que consideramos sobre las díadas parten de la tipología que Bronfenbrenner (1987), que corresponden a las díadas de observación, díadas de actividades conjuntas y díadas primarias. Estas conforman parte de las categorías de análisis, como veremos en el siguiente punto.

Los *estilos de crianza* parental aluden a un conjunto de conductas y actitudes que madres y/o padres asumen como estrategia general en la crianza de sus hijos, que puede

expresarse en dos dimensiones, el control que hace referencia a la exigencia de obediencia de normas, así como la exigencia de madurez; y el afecto relacionado hacia las muestras de cariño, comunicación y apoyo. (Ramírez, 2005). Los criterios que retomamos de este concepto, como categorías de análisis, corresponden a las conductas de afecto, control, apoyo, comunicación y exigencias de madurez, que manifiestan los padres/madres o tutores.

El proceso del *"sí mismo"* expuesto por Mead (1968) refiere a la capacidad del individuo de convertirse en objeto y sujeto de su propia acción, a partir de la comunicación interna dentro de sus pensamientos, mediante las ideas, actitudes o conductas generalizadas del grupo social, al que denomina el "mi", en conjunto con el "yo" que "es la reacción del organismo, a las actitudes de otros" (p.202). De este concepto se desprenden dos categorías de análisis que corresponden a las ideas generalizadas y las reacciones del adolescente ante las conductas de riesgo.

Por su parte, la noción de *interpretación*, conforme a Blumer (1982), responde a "un proceso formativo en el que los significados son utilizados y revisados como instrumentos para la orientación del acto" (p. 4). Este proceso se lleva a cabo en dos etapas, que corresponden a la autoindicación, donde la persona interactúa consigo misma, y el segundo a la manipulación de los significados, en el cual la persona determina hacia dónde dirige su acción. De este proceso se desprenden dos categorías de análisis que corresponden a la autoindicación y la manipulación de los significados sobre las conductas de riesgo.

Una vez delimitadas las nociones conceptuales a continuación, describimos el método y procedimiento que desarrollamos para el análisis de los resultados.

4.4.2 Análisis de la información

Para la revisión de los resultados de cada entrevista, utilizamos el método de análisis de contenido, mediante el procedimiento de codificación temática que establece Flick (2007), dado que nos acerca a entender "la distribución social de las perspectivas sobre un fenómeno o un proceso" (p. 201), de acuerdo con la visión que tengan distintos grupos de este. Tal como fue en el caso de nuestra investigación, pues el primer grupo de adolescentes expresó no presentar conflictos significativos respecto a las conductas

de riesgo del estudio. Mientras que, en el segundo grupo, pese a no reconocer abiertamente realizar estos comportamientos, dan testimonio de experimentar o haber vivido ciertos problemas frente a estas.

El procedimiento de codificación temática, según Flick (2007), comprende cuatro pasos múltiples. En el primero, estudiamos los casos de investigación y creamos una breve descripción de cada uno. De esta incluimos una frase o afirmación que denote alguna característica particular del entrevistado; así como una reseña de los datos relevantes sobre el problema de investigación. En el segundo paso, continuamos profundizando en cada caso, conservando la perspectiva de la persona y el cómo se ocupa de tal experiencia y con ella desarrollamos una estructura de categorías individuales para los primeros casos.

En el tercer paso, debemos comprobar de forma cruzada los sistemas de categorías y dominios temáticos vinculados a los primeros casos, para desarrollar una única estructura temática, que conforme al avance del análisis de los casos subsecuentes se sigue corroborando y es susceptible a modificaciones. Por último, en el cuarto paso, la estructura temática "se utiliza para analizar todos los casos que son parte de la interpretación" (Flick, p.202). Por lo que dicha estructura permite comparar las similitudes y diferencias entre los casos.

Así, de las ocho transcripciones de entrevistas que realizamos, obtuvimos un total de 157 páginas, de las que 23 son de Adrián, 23 de Belén, 19 de Carlos, 13 de Dani, 27 de Mateo, 13 de Irma, 18 de Alexis y 17 de Dana. De las cuales, para elaborar el sistema de categorías por caso, seleccionamos como unidad de contexto las respuestas por pregunta dadas los adolescentes y como unidad de análisis, las oraciones, para codificar las categorías. Tal lo sugiere Montero (2006) sobre cómo realizar un análisis de contenido.

Posteriormente, para la estructuración de categorías temáticas, partimos de las categorías previamente establecidas en el modelo de análisis teórico, así como del marco conceptual sobre las conductas de riesgo. Este esquema de categorías nos sirvió de base para iniciar la codificación de las entrevistas, el cual se observa en la tabla 2.

Tabla 2. Estructuración de categorías analíticas: Conductas de riesgo en el adolescente.

Objeto de estudio.	Concepto teórico.	Categorías de análisis.
Conductas de riesgo en las y los adolescentes a partir de las acciones percibidas en la interacción con familia y amigos	Conducta de riesgo.	Formas de actuar
		Estilos de vida.
		Problemáticas de salud.
		Tareas conforme a su edad*
		Conciencia de acciones.
		Voluntariedad en actos.
	Bajo rendimiento académico.	Desvinculación con tareas escolares.
		Fracaso escolar
		Bajas calificaciones
		Repetición de cursos.
		Conductas escolares
		Conocimiento de temas académicos
	Ciberbullying.	Conductas agresivas.
		Rol
		Uso de dispositivos tecnológicos.
		Uso de plataformas de Comunicación.
	Hábitos alimentarios.	Rutina alimentaria
		Consumo de alimentos
		Elección de alimentos.
		Preferencias alimentarias
		Exclusión de alimentos.
		Toma de decisiones.
		Conductas alimentarias.
	Actividades Diádicas	Observaciones de las conductas de riesgo
		Actividades conjuntas de riesgo
		Pensamientos del otro sobre C.R
	Conductas de crianza parental.	Apoyo frente a las C.R
		Control ante las C.R
		Exigencias de madurez sobre C.R
		Comunicación sobre C.R
		Afecto frente a las C.R
	Pensamientos de las conductas de riesgo	Ideas generalizadas de C.R
		Reacción ante las C.R
	Interpretación de significados de las conductas de riesgo.	Autoinducciones del significado
		Manipulación del significado

Fuente: Elaboración propia a partir del marco teórico conceptual.

Cabe aclarar que estas categorías se fueron modificando y adaptando conforme a los resultados del análisis de las entrevistas. De modo que las categorías finales se muestran en el siguiente capítulo donde presentamos los resultados por categoría. Por último, conviene revisar los criterios de rigor que empleamos en la investigación.

4.5 Rigor de la investigación

Para delimitar el valor y aplicación de los métodos de investigación, al igual que la obtención de información y procesamiento de los datos, asegurando su objetividad, fiabilidad y validez de la investigación. Los criterios que tomamos en cuenta para gestar el rigor de este estudio, fueron los siguientes con base en lo que establecen Noreña et al. (2012):

Credibilidad, para dar cuenta de que los resultados se aproximan al fenómeno de investigación que se centra en el análisis de las estrategias de crianza parental y las acciones asociadas al riesgo de los padres, madres (tutores) y/o amigos, que las y los adolescentes perciben en la interacción con ambos grupos, para comprender cómo estás promueven o previenen la asunción a conductas de riesgo tales son el bajo rendimiento escolar, ciberbullying y en los hábitos alimenticios. Realizamos una triangulación teórica, al contrastar los diferentes aportes teóricos conceptuales que se han construido en otras investigaciones respecto a conductas de riesgo; las experiencias relatadas por las/los adolescentes de la muestra del estudio sobre las conductas de riesgo; y a través de las categorías identificadas a partir de la codificación temática del análisis de contenido que propone Flick (2007).

Transferibilidad, si bien los datos de una investigación cualitativa no son generalizables, pues solo explican el fenómeno dentro de su muestra y en nuestro caso, aplica únicamente a los ocho relatos de las/los adolescentes del estudio***.*** Para que la información que obtuvimos sea transferible a estudios similares. Además, de la descripción detallada del contexto y de los participantes, que hicimos en los puntos anteriores de este capítulo al hablar de los actores del estudio y situación de la entrevista.

En el apartado de resultados que se trata en el siguiente capítulo, también detallamos por cada caso, otras características sobre las/los adolescentes que colaboraron en esta investigación, con relación a su cotidianidad, su familia, sus relaciones de amistad, y sus experiencias respecto a las conductas de riesgo del estudio.

Asimismo, para que los objetos conceptuales que resultaron sean retomados en otras investigaciones. Cabe resaltar que, en la fase del trabajo de campo, realizamos una búsqueda exhaustiva de información a partir del testimonio de las y los adolescentes hasta alcanzar la saturación de los datos, que logramos al llegar al octavo participante.

Consistencia: para que exista una determinada estabilidad respecto al objetivo de la investigación que es analizar en qué modo las estrategias de crianza parental y las acciones asociadas al riesgo de los padres, madres (tutores) y/o amigos que las y los adolescentes perciben en la interacción con ambas relaciones, incentiva o desvincula a la asunción de conductas de riesgo tales son el bajo rendimiento escolar, ciberbullying y en los hábitos alimenticios. Mantuvimos una constante vigilancia a través de la revisión teórica de estudios realizados sobre las conductas de riesgo. Para que la recolección y análisis de resultados de la investigación se enfocaran específicamente hacia cada una de las cuestiones delimitadas en el objeto de estudio.

Así, en el desarrollo del trabajo tuvimos presente la delimitación de las categorías de análisis provenientes del modelo teórico que postulamos para la investigación y mediante estas construimos las dos entrevistas semiestructuradas que aplicamos a las/los adolescentes. Para luego hacer un contraste entre las categorías resultantes de los testimonios relatados por los adolescentes y las identificadas a través del modelo de análisis teórico. Esto a fin de conservar una congruencia en torno a la interpretación de los datos, el objeto de estudio y el marco teórico.

Además, para asegurar que este criterio se cumpliera, hicimos una descripción detallada de todo el procedimiento respecto a los actores, la construcción de la entrevista, su aplicación y finalmente de la presentación de resultados.

Conformabilidad o reflexividad, para mantener la neutralidad y postura objetiva de la investigación que sustente la veracidad de los resultados obtenidos. En primer

lugar, realizamos un piloteo de la entrevista semiestructurada, para revisar si el instrumento lograba responder al objetivo del estudio. Este lo llevamos a cabo a partir de las primeras entrevistas, lo que nos permitió reconsiderar y ajustar las preguntas, con el fin de adecuarlas a los criterios pertinentes para alcanzar los propósitos del proyecto.

A su vez, de los datos recabados en las entrevistas, hicimos una transcripción textual de estas, para poder contrastar, los relatos y experiencias que aportaron las/los adolescentes, con los resultados de la literatura existente en otras investigaciones. Por ello, siguiendo las rutas de rigor de este criterio, al presentar los datos obtenidos y hacer un análisis de los mismos, citamos de manera textual, tanto las palabras de los adolescentes de la muestra, como de los autores de otros estudios.

Relevancia, una vez que concluimos la organización de los resultados de la investigación de campo. En el apartado de discusión, mediante la estructura temática de categorías obtenidas de las entrevistas, realizamos un análisis para contrastar, junto con otros estudios que hablan del fenómeno, los hallazgos y nuevos planteamientos que identificamos en esta investigación. A la par, evaluamos los alcances como el logro de los objetivos propuestos para el estudio, retomando tanto los aciertos y dificultades que representó el desarrollo del trabajo. Puesto que, pueden servir de precedente para futuros trabajos que pretendan seguir ahondando sobre esta línea de análisis.

Finalmente, las observaciones resultantes de la investigación de campo y del planteamiento teórico postulado, las empleamos como un referente para proponer criterios de intervención desde el Trabajo Social, para la atención del fenómeno de estudio.

Hasta aquí, hemos detallado todos los aspectos metodológicos que empleamos para la investigación de campo, al igual que los criterios para el análisis de los datos. Por lo que ahora, en el siguiente capítulo, presentaremos los resultados del estudio.

5. Resultados

El propósito de este capítulo es presentar los resultados de las entrevistas con las y los ocho adolescentes, por medio del análisis de contenido por codificación temática que propone Flick (2007). Para ello, en primer lugar, exponemos una descripción breve de cada participante. Posteriormente, abordamos el esquema de categorías construidas mediante sus relatos, comparando las visiones entre los dos grupos de entrevistados que se formaron en la investigación.

5.1 Descripción breve de cada caso de adolescentes

La descripción de los ocho casos nos ofrece un panorama para situar las características de las y los adolescentes respecto al tema de investigación. Así pusimos atención en datos como su promedio, grado escolar, personas con quienes cohabitan y conviven, al igual que una descripción general frente al bajo rendimiento académico, ciberbullying y hábitos alimentarios.

Para dar una idea de las orientaciones de las y los adolescentes en su actuar y ante las conductas de riesgo (CR) de la investigación. Iniciamos con la descripción de cada participante, colocando una frase que revela, opiniones, visiones y experiencias del adolescente, respecto a las CR o la interacción con las conductas de sus madres/padres o tutores y amigos, como propone Flick (2007). Los casos se presentan a continuación, conforme al orden en que las y los entrevistamos.

5.1.1 Adrián

“en mi caso pues me la paso solo, entonces como le digo, ¿Quién me ayuda?”

Adrián tenía 17 años, cuando le aplicamos la entrevista y contó que pronto iba a cumplir los 18. En ese momento estaba por finalizar el 6.º cuatrimestre de sus estudios de nivel medio superior, con un promedio de 8.7 de calificación. De su núcleo familiar, comentó que era el hijo mayor, y que, vivía con su papá, mamá y una hermana menor

de 4 años, a quien cuidaba por las mañanas mientras que sus papás salían a trabajar. Por lo que, durante el día. se dedicaba a sus actividades en línea de la escuela, los quehaceres del hogar, estar con su hermanita y eventualmente jugar con su Xbox.

Aunque Adrián vivía con su papá y mamá, en su perspectiva, estar solo era normal, ya que ambos tutores trabajaban todo el día. Sin embargo, pese a que estaban ocupados, mencionó que era su mamá quien solía revisar si hacía sus actividades de la escuela o se comunicaba con él para organizar las tareas del hogar.

Respecto a sus amistades, declaró que no hablaba con nadie, ni tampoco tenía a alguien que quisiera hablar con él. Adrián explicó que la razón por la que no tenía amigos era por falta de tiempo, pues regularmente estaba ocupado cuidando a su hermanita o ayudando en casa. Pero también, porque los amigos que llegó a tener en el pasado, sin explicación alguna, le dejaban de hablar, y él no hacía nada por buscarlos. Por tal motivo, y contemplando la pandemia, no había tenido posibilidades de entablar nuevas amistades.

En cuanto a las conductas de riesgo, expresó no tener algún conflicto sobre a alguno de los comportamientos abordados en la entrevista. En su testimonio, señaló ser un alumno regular. Además, que sus actividades en internet se destinaban principalmente a realizar tareas escolares, y aunque tenía redes sociales como Messenger y Facebook, casi no las utilizaba. De ahí que, sus interacciones con otros se limitaban a ver las publicaciones de las personas a que tenía agregadas en sus redes sociales, pero sin hablar con ellas.

Adrián refirió que nunca había experimentado o practicado ciberbullying. Sin embargo, relató que durante la secundaria sí sufrió bullying, pero todo se resolvió cuando lo cambiaron de escuela. Respecto a sus hábitos alimentarios, tampoco hablo de algún problema, pues solía consumir alimentos hechos en casa por su mamá y compartir con su familia tanto horarios como el tipo de alimentación.

5.1.2 Belén

“le decía [a su mamá] “pues pruébala, ¡Está muy rico!” y ya después como que cambio de opinión y dijo: “¡Ay no!, ¡Si está rico!””

Belén tenía 19 años. Se encontraba el 6.º cuatrimestre de prepa, cuando realizamos la entrevista, y hasta ese momento tenía un promedio aproximado de 8 en sus calificaciones. Era hija única y vivía con su papá y mamá. En su hogar, su papá era quien salía a trabajar, por lo que pasaba la mayor parte del día con su mamá. No obstante, con su padre solía platicar sobre temas referentes a la escuela y ayudarlo con las cosas que requería para su trabajo. Mientras que, con su mamá, usualmente la acompañaba al mercado o la apoyaba para hacer la comida. Además, que ella era quien estaba pendiente de que se conectara a sus clases en línea.

A pesar de las condiciones sanitarias, Belén mencionó que durante la pandemia había tenido contacto con algunos amigos y su novio. No obstante, dichos encuentros con ellos se dieron en su casa o en la de sus amigos.

De las conductas de riesgo, Belén declaró no presentar problemas respecto a ninguno de estos comportamientos. Del mismo modo, comentó que no había observado, ni en sus padres ni en sus amigos, alguna de estas acciones. En lo académico, era una estudiante regular, y en su opinión estaba estudiando para completar el nivel escolar básico, al igual que obtener más conocimientos. En sus experiencias con sus amistades, llegó a observar que algunos dejaban la escuela por tener que trabajar y porque a uno no le gustaba estudiar. En cambio, otras ya habían aplicado el examen para la universidad.

Respecto a sus actividades de Internet. Belén narró que su mamá solía preguntarle con quién habla cuando la veía usar su celular. Así, aunque en sus experiencias no había visto que sus amigos practicaran o fueran víctimas de ciberbullying. Tenía claro que, en caso de ver este tipo de actitudes, no estaría de acuerdo y no apoyaría la acción.

En sus hábitos alimenticios comentó que mantenía una alimentación balanceada; no obstante, incluir verduras en su dieta fue una conducta que surgió de su propia iniciativa, incluso, llegando a influir en su mamá para que también las comiera. Por otro lado, en palabras de Belén, cuando salía con sus amigos, a veces llegaba a comer comida mala, frituras, o comida rápida, pero solo como una forma de convivencia con ellas/ellos.

5.1.3 Carlos

"…si son mis amigos hablaría luego luego con ellos, […]. Tratarlo de entrar en razón que la acción que está haciendo está mal"

Carlos tenía 19 años. Al momento de la entrevista era alumno del 6.º cuatrimestre de prepa, con un promedio en calificación de 9.4. Por cuestiones de la pandemia, tuvo que irse a vivir a Puebla junto con su papá y mamá. Aunque estaba terminando sus estudios en línea, en la prepa de Texcoco, a la que solía ir antes de la emergencia sanitaria.

Debido a su cambio de domicilio, tuvo algunas repercusiones en sus interacciones con familia y amigos. En donde ahora vivía, Carlos dijo que no tenía amigos, porque todos estaban en Texcoco. Mientras que, con sus tutores, pasaba más tiempo con su mamá y solía platicar con ella sobre algunos temas de la escuela, ya que su papá trabajaba y llegaba muy cansado. Por lo que solo convivía con él cuando lo ayudaba a cuestiones tecnológicas de su trabajo.

Referente a las conductas de riesgo, mencionó que en ninguno de los tres tipos abordados enfrentaba algún conflicto. Pese a que en el pasado dejó de estudiar por dos años. Para ese momento quería superarse, lo cual reflejaba en sus calificaciones, ya que tenía un buen promedio, aunque no se consideraba un alumno de excelencia. De sus referentes académicos, comentó que su mamá no termino la universidad, mientras su papá tardo en terminar su bachillerato. Por otra parte, en sus amigos identificaba que una razón por la que a veces no alcanzaban un buen rendimiento era por distraerse cuando tenían novia.

En el tema de ciberbullying. Carlos dijo que solo utilizaba el Internet y las redes sociales para distraerse, pero recientemente también para revisar información sobre exámenes de admisión a la universidad. Respecto a sus hábitos alimentarios, comentó que no tenía ningún problema, pues su alimentación era un tanto similar a la de su papá y mamá, lo que en parte se debía a la disponibilidad de alimentos a los que había acceso en su hogar.

En relación con sus amigos, aclaró que, tanto en los temas académicos y ciberbullying, si notara una conducta inadecuada en ellos, él buscaría convencerlos de que lo que hacen no está bien. Mientras que en sus hábitos alimentarios tomaba en cuenta lo que él quería, por lo mismo, no hacía comentarios o intervenciones ante el consumo y elecciones de alimentos de sus amistades.

5.1.4 Dani

"Hasta me dicen que me meta […] O que los acompañe

[Interacción con los amigos sobre la escuela]"

Dani tenía 17 años. Cuando lo entrevistamos contó que estaba en tercer grado de prepa y que su promedio aproximado era de 8.7 de calificación. Además, relató que vivía con su papá, mamá y hermano, con quienes acostumbraba ver la televisión, escombrar la casa o platicar. Por la pandemia, dijo que no había podido realizar muchas actividades con sus amigos más que hablar con ellos por Internet, jugar videojuegos o hacer retos como responderse cosas difíciles.

En la entrevista, declaró que no tenía problemas respecto a alguna de las conductas de riesgo de la investigación. Pese a que en el pasado sí tuvo bajo rendimiento académico, pues no se sentía bien anímicamente, pero después, en sus palabras, le comenzó "a echar más ganas". De su familia, mencionó que su papá y mamá solo estaban pendientes de que se levantara para tomar sus clases, además de que a ellos es a quien solía contarles sobre cómo le iba en la escuela y sus calificaciones. En su visión de lo escolar, a diferencia de su mamá que estaba por terminar un doctorado y su papá que terminó una licenciatura, aunque no le gustaba estudiar, Dani consideraba estar en un punto neutro, pues si bien no le encantaba estudiar, lo hacía por su beneficio.

Respecto a sus amigos, dijo que no estaba acostumbrado a recibir apoyo de ellos en cuanto a la escuela. Sin embargo, solían recordarle cuando debía entrar a clases, y a su vez, él los ayudaba en los temas que no entendían. Por eso, pese a que algunos de sus amigos tenían bajo rendimiento, él trataba de ir bien en este ámbito.

En el tema de ciberbullying, Dani narró que se definía como una persona muy tranquila que no busca conflicto con nadie, por eso creía que no lo molestaban y de la misma forma él tampoco buscaba molestar a otros. Aunque su papá y mamá no supervisaban con frecuencia sus actividades en redes sociales, ya que en su opinión estos eran asuntos de su vida privada, reconoció que, si llegaba a tener problemas, podía contar con ambos. Sobre sus amigos, mencionó que no había identificado este tipo de prácticas o que hubiesen sido víctimas de este abuso, pues también eran tranquilos.

De sus hábitos alimentarios, Dani dijo que comía mucho, por eso su papá y mamá le hacían comentarios al respecto. Sobre todo, cuando comía comida chatarra. No obstante, lo que buscaban ambos tutores era que tanto él como su hermano cuidaran su alimentación. Aun así, trataba de comer de todo y no se restringía de ningún alimento. Al estar con sus amigos, mencionó que llegaba a comer comida chatarra, ya que tampoco se reprimían. Pese a ello, veía que todos estaban bien alimentados y que siempre comían o desayunaban.

5.1.5 Mateo

"[al estar con sus amigos]…entonces comemos cosas más saludables, para no hacer como que uno coma doritos[6] y el otro comiendo papaya"

Mateo iba comenzando el primer semestre de prepa cuando lo entrevistamos. Su promedio anterior en la secundaria había sido de 9.8. Tenía 15 años. Comentó que vivía con su papá, la esposa de su papá, los hijos de ella y su hermano, mientras que su mamá vive en Estados Unidos. Aunque en el último año no había podido verla por la pandemia, dijo que tenía una buena relación con ella. Entre su papá y su esposa, reconoció que se llevaba mejor con ella, pues su papá era muy enojón. Además, con la esposa de su papá

[6] Marca de botana mexicana hecha con totopos de maíz fritos y condimentados.

solía platicar más, podía pedirle consejos y se sentía apoyado, ya que, al ser más joven que su padre, percibía su relación como una amistad.

En su rutina diaria, Mateo tomaba sus clases por la mañana y en la tarde hacía tarea, de la cual sentía que le dejaban mucha. A pesar de la modalidad en línea, mencionó que ya tenía amigos de la prepa, con los cuales compartía sus tareas y otras actividades de entretenimiento por medio de videollamadas u otras aplicaciones.

Cuando entrevistamos a Mateo, comentó que no enfrentaba ningún problema respecto a las conductas de riesgo del estudio. Al ser un alumno regular, explicó que, en sus referencias académicas de sus tutores, su papá fue un buen estudiante, mientras que su mamá no tanto, pero que era muy inteligente. Sin embargo, en el tiempo en que sus papás tuvieron problemas, sus hermanos mayores sí tuvieron conflictos académicos. Por eso, él cumplía con sus tareas y buscaba otras opciones para aprender cuando no entendía un tema de clases. Pues sus hermanos le habían aconsejado que realizarlas le ayudaban a su beneficio.

Respecto al ciberbullying, narró que tuvo conocimiento de experiencias de amigos que sí fueron víctimas de esta agresión, como robo de sus cuentas personales de redes sociales y ofensas por comentarios. Por lo que, tuvieron que reportar los perfiles y bloquear a los agresores. En ese sentido, Mateo comentó que ni sus amistades ni él habían hecho ciberbullying, pues en sus palabras contó con la fortuna de conocer a personas que no son viles.

Por otro lado, en los hábitos alimentarios. Mateo relató que en su infancia casi no comía. Incluso eso lo llevó a recibir comentarios negativos, por parte de su familia, por ser muy delgado. Aunque recibió tratamiento y con eso se resolvió un tanto la falta de apetito. Declaró que no siempre tenía hambre, por lo que podía pasar mucho tiempo sin comer. Pero también, mencionó que, junto con sus hermanos y la esposa de su papá, eventualmente llegaba a consumir muchos dulces o comida chatarra. Con sus amigos de la secundaria pasaba lo mismo. En contraste, con sus nuevos amigos de la prepa, a los que se encontró dos veces cuando asistieron presencialmente a clases. El tipo de

alimentos que llegó a consumir con ellos cambió, pues comentó que eran muy "fit"[7], y por esto no estaban acostumbrados a comer alimentos procesados.

5.1.6 Irma

"…a veces no como porque siento que muchas cosas que me pasan, días anteriores, pues como que me agobian y me hacen perder completo el apetito"

Irma tenía 15 años. Sobre su promedio académico, nos comentó que no sabía cuál fue la calificación al terminar la secundaria, porque los papeles los recibió su mamá. Cuando la entrevistamos, aclaró que no estaba estudiando, ya que esperaba poder tomar un curso de cultura de belleza. En ese momento, vivía con su mamá, la pareja de su mamá y su media hermana, que es la menor. Puesto que, durante toda su infancia, vivió con su papá, la esposa de su papá, su otra hermana menor, su abuelita, tíos y primos. Respecto a sus amigos, tiene mucho contacto con ellos en las redes sociales.

De las conductas de riesgo de la investigación, Irma refirió no tener algún tipo de conflicto. Aunque sobre su rendimiento académico, no dejó muy claro cuál era su situación, más que en ese momento no estudiaba. En cuanto al ciberbullying, explicó que ni ella ni sus amigos cercanos, habían tenido experiencias directas con esta forma de agresión, ni tampoco que lo realizaran. Aun así, apuntó que en las redes sociales algunas veces llegó a recibir insultos por las cosas que publicaba, relacionadas con temas de feminismo; pero que solo los tomaba como puntos de opinión.

En sus hábitos alimentarios, Irma comentó que trataba de comer sano, aunque a veces llegaba a saltar comidas, por sentirse agobiada de las cosas que le pasaban, y eso le hacía perder el apetito. En su casa, estaba sola casi la mayor parte del día con su hermana, por lo que solo comía con su familia en la cena. En sus experiencias familiares y con amistades, dijo que observaba que había personas que trataban de comer variado, otras no se interesaban en lo que comían, algunas eran más específicas en sus alimentos y también había quienes adoptaban conductas de riesgo, como dejar de comer para ser aceptadas por modificar su apariencia física.

[7] El término fit o fitness se utiliza para describir a una persona que realiza actividades enfocadas para tener una vida saludable en la que se incluye el ejercicio y una alimentación adecuada.

5.1.7 Alexis

"…pero me digo a mí mismo que, ¡yo que quiero terminar mi carrera para poder ser profesionista!" (Citado también en García y Flores, 2023, p.158)[8].

Alexis tenía 16 años cuando lo entrevistamos. Aunque trataba de ser un alumno regular, dijo que solía distraerse mucho. Antes de la pandemia, se distraía por estar con sus amigos; en cambio, en las clases en línea, lo hacía porque cuidaba a su sobrina. En ese entonces comenzaba a cursar el primer grado de prepa, por lo que tomó como referencia su promedio de secundaria, que fue de 7.9.

Cuando Alexis iba a la primaria, su mamá falleció. Por lo que vivió un año con su papá. Sin embargo, como no se llevaba bien con él, por eso, decidió que era mejor vivir con su hermana y su sobrina. Debido a que su hermana tenía que trabajar, él pasaba casi todo el día solo, cuidando a su sobrina. De sus actividades cotidianas, comentó que en las mañanas tomaba sus clases en línea y por la tarde hacía los quehaceres del hogar, la comida y sus tareas. Con relación a las amistades, dijo que él no convivía mucho con personas, ni se identificaba como alguien que tuviera muchos amigos.

Sobre las conductas de riesgo que tratamos en la entrevista, explicó que para ese momento no tenía ningún conflicto respecto a estos temas. Sin embargo, en su niñez sí tuvo problemas de bajo rendimiento académico y en sus hábitos alimentarios. Para empezar, Alexis narró que entró retrasado en la primaria, pues su mamá lo llevó a inscribir cuando tenía nueve años; aun así, lo pasaron inmediatamente al tercer año. Pese a este evento, en su perspectiva, sus dificultades escolares estuvieron relacionadas con los problemas familiares que se generaron previo a la muerte de su mamá. Después por sentirse deprimido ante su pérdida, y luego, en la secundaria, por la falta de atención de su familia. A causa de estas experiencias, expresó que ahora buscaba ir bien en la escuela, ya que no quería sentirse mal como en el pasado.

[8] El protocolo teórico-metodológico que elaboramos, en conjunto con algunos de los resultados de esta investigación, también los presentamos mediante un artículo publicado por el Programa de Maestría en Trabajo Social de la UNAM, y con la participación la Dra. Luz María Flores Herrera, tutora del proyecto. Esto, como parte de un compendio de discusiones que, académicas, académicos, las y los maestrantes, aportamos a través de las investigaciones e intervenciones generadas desde la disciplina. Por lo que, algunas extracciones de las entrevistas, a la vez, están plasmadas en el texto *Metodologías del Trabajo Social y Estudios de Comunidad.*

Con referencia al cirberbullying, Alexis pensaba que no había sido víctima de este, asimismo mencionó que no sería capaz de hacer daño a alguien por Internet. En su opinión, esta conducta no era algo que percibiera en las experiencias de en su hermana, o en su prima a quien frecuenta, o en sus pocos amigos, ni tampoco que practicaran tal abuso. Al respecto, expreso que no solía juntarse con personas que dañaran a otras. No obstante, comentó tener algunas experiencias de ataques virtuales como ofensas públicas cuando vio que ofendían a otra chica y él la defendió. En otras ocasiones, recibió amenazas por mensajes privados, de chicos de su edad que buscaban pelear físicamente, si se encontrarán cara a cara, por causa de su aspecto físico, y acoso por parte de una chica que quería salir con él, aunque él no quería.

En sus hábitos alimentarios, debido a que su hermana trabajaba, Alexis contó que él se encargaba de preparar sus alimentos y los de su sobrina. De ese modo, en sus palabras, aunque últimamente "había comido muchos chetos", también consumía comida casera y con horarios regulares. En sus experiencias pasadas, relató que durante su infancia estuvo propenso a ser anémico, ya que no comía porque su mamá no hacía de comer y trabajaba en la noche. Por eso, él se decía a sí mismo que debía comer bien, para no pasar de nuevo esta situación.

5.1.8 Dana

"yo siento que ha sido más por la presión de los padres, porque mi hermana mayor, …. mi mamá si la presionaba mucho para ir a la escuela, ósea para que fuera bien en la escuela" (Citado también en García y Flores, 2023, p.158).

Dana tenía 16 años. Estaba en segundo año de preparatoria, con un promedio aproximado entre el 8.3 y 8.5. De su vida familiar, contó que vivía con su mamá y su menor hermana, pues su hermana mayor ya no residía con ellas. Aunque su madre la mayor parte del tiempo se dedicaba a ser ama de casa, ya que solo trabajaba el fin de semana vendiendo ropa. Nos comentó que no tenía una relación muy sólida con ella, ni tampoco contaba con la suficiente confianza para hablar de ciertos temas, porque cada una disponía de puntos de vista diferentes y por eso solían pelear.

Cuando entrevistamos a Dana, declaró que no tenía problemas relacionados con las conductas de riesgo del estudio. En el caso del rendimiento académico, dijo que ella

vivía en un entorno donde siempre había existido una presión considerable para terminar bien la escuela. De sus referencias familiares, relató que a su mamá le iba muy bien en la escuela porque su abuelita le exigía adoptar esa conducta. A su vez, su mamá replicó dicha actitud con la hermana mayor de Dana, y por eso también tuvo un alto rendimiento. Sin embargo, a partir de estas experiencias, en su perspectiva, las calificaciones no lo eran todo, sino lo que se aprende. Aun así, se preocupaba por sus materias y en poner atención en clases. Por su parte, en sus amistades, percibía que estos, al igual que ella, contaban con un buen rendimiento escolar.

Con relación al ciberbullying y sus actividades en internet, Dana comentó que para ese entonces ya no ocupaba tanto sus redes sociales, pues solo usaba WhatsApp para comunicarse con amigos y familia. Si bien, antes estaba muy activa en Facebook, luego de la pandemia dejó de hacerlo, porque le comenzó a parecer aburrido. No obstante, algo que también contribuyó a que dejara de subir fotos y realizar actividades en estos espacios, fue que empezó a recibir comentarios de acoso sexual por parte de personas desconocidas. Fuera de ello, en su entorno inmediato dijo que ni sus familiares, ni amigos, habían sido víctimas de ciberbullying o realizaban esta práctica, porque de los primeros, la mayoría eran personas adultas, mientras que sus amistades no estaban de acuerdo con tal acción.

Finalmente, sobre sus hábitos alimentarios, Dana mencionó que solía comer en casa con su mamá y hermana todos los días. Además, consideraba que su alimentación era buena. Así, aunque su mamá les decía que tenían que comer, al igual que tomaba las decisiones respecto a lo que comían y sus raciones. Algo que llamaba su atención, es que su mamá se restringía en sus porciones de alimentos por miedo a engordar. Lo que la hacía sentir mal porque su mamá comía poquito y ella mucho, e igual podía estar engordando. En contraste, con sus amistades, contó que percibía ciertos desajustes en algunos, pues uno de sus amigos no comía o comía lo que quería, ya que su mamá trabajaba y no estaba ahí para decirle que tenía que comer. Asimismo, otra de sus amigas padeció anorexia, porque no quería engordar.

5.2 Esquema de categorías según los adolescentes

Mediante el testimonio de los ocho adolescentes en las entrevistas y el método de codificación temática de Flick (2007), organizamos ocho categorías de análisis, para conocer los comportamientos que las y los participantes asumen, a partir de los estilos de crianza parental de los tutores y las conductas de riesgo que perciben en sus interacciones con la familia y amigos, respecto a las temáticas de bajo rendimiento académico, ciberbullying y en los hábitos alimentarios. Estas categorías se conforman por conductas de crianza parental, familia y conductas de riesgo, amigos y conductas de riesgo, pensamientos sobre las conductas de riesgo, significados sobre las conductas de riesgo, conductas del rendimiento académico, conductas frente al ciberbullying y conductas de los hábitos alimentarios.

La estructura temática de las categorías de análisis se muestra en la figura 1. En ella señalamos que nuestro trabajo se enfoca a estudiar las conductas que las y los adolescentes adoptan, a partir de los comportamientos que perciben del entorno conforme a tres dimensiones teóricas, los estilos de crianza parental, las conductas que perciben mediante las actividades diádicas compartidas con la familia y amigos, y las conductas de riesgo.

En la primera categoría, abordamos las conductas de crianza parental que en la perspectiva de las y los adolescentes reciben de sus padres, para que asuman o eviten conductas de riesgo. Con las siguientes dos, identificamos las conductas que observan en su familia y amigo mediante las actividades diádicas que establecen con ambos grupos, vinculadas a las CR. La tercera y la cuarta destacan los pensamientos y significados que las/los adolescentes interpretan de las conductas de riesgo conforme a las acciones que perciben de ambos grupos. Finalmente, en las tres categorías restantes, señalamos los comportamientos que las y los participantes, adoptan ante el rendimiento académico, el ciberbullying y en sus hábitos alimentarios.

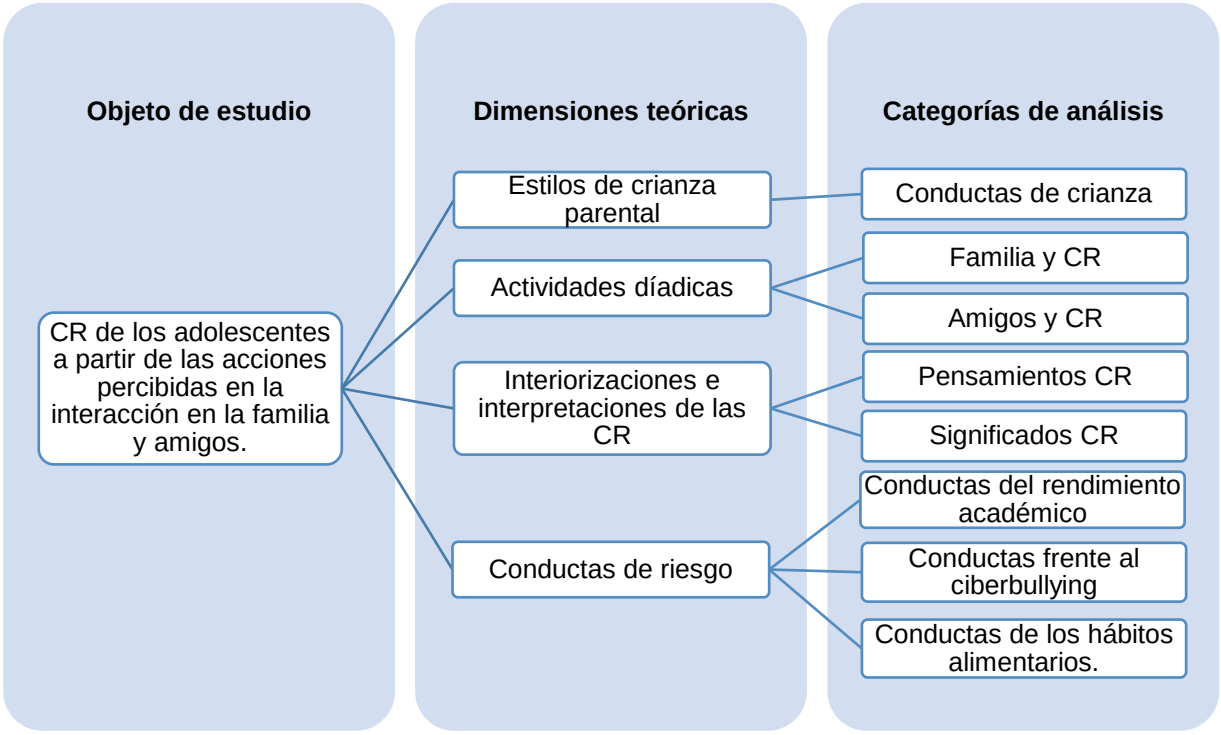

Figura 1. Elaboración propia.

A continuación, presentamos los datos recabados en cada categoría de análisis, junto con sus subcategorías y códigos. Para describir los hallazgos, retomamos parte de los elementos teóricos que se derivan de las categorías y también citamos algunos extractos de las entrevistas, los cuales colocamos en cursivas y señalando el seudónimo del adolescente de quien recobramos tal fragmento. Asimismo, comparamos la estructura temática entre los resultados de ambos bloques de adolescentes, mostrando en primer lugar la información que recuperamos del segundo grupo, ya que el primero no presentó conductas de riesgo en las temáticas abordadas.

Cabe mencionar, que algunos de los testimonios de las y los participantes, que destacamos en lo que prosigue del capítulo, también los citamos en un artículo que elaboramos de la investigación en conjunto con la tutora de esta tesis la Dra. Luz María Flores Herrera, para el Programa de Maestría en Trabajo Social, previamente a su culminación. Por tanto, ciertas narraciones de quienes participaron indican como referencia el texto García y Flores (2023).

5.2.1 Conductas de crianza parental

Desde el punto de vista teórico, los estilos de crianza parental refieren a las acciones, actitudes y estrategias que los padres, madres y/o tutores emplean para encauzar la conducta de sus hijas(os), según el tipo de estrategias que predominan en la forma de crianza de las y los cuidadores o por las cualidades que caracterizan dicha socialización en relación con las dimensiones de afecto, apoyo, comunicación, control y exigencias de madurez (Arranz, 2007, Torio et al., 2008).

En esta idea, mediante la categoría conductas de crianza parental, buscamos identificar los comportamientos que, en el punto de vista de las y los adolescentes, aplican los adultos que les cuidan para orientar o modificar su conducta ante el bajo rendimiento académico, ciberbullying y en los hábitos alimentarlos.

De esta forma, las/los adolescentes del segundo bloque dieron testimonio de 23 conductas que usan sus tutores para canalizar su comportamiento; las cuales agrupamos en 5 subcategorías, acorde a la dimensión que cada estrategia parental aludía, que corresponden a control ante las conductas de riesgo, exigencias de madurez, afecto, comunicación y apoyo, como lo muestra la figura 2.

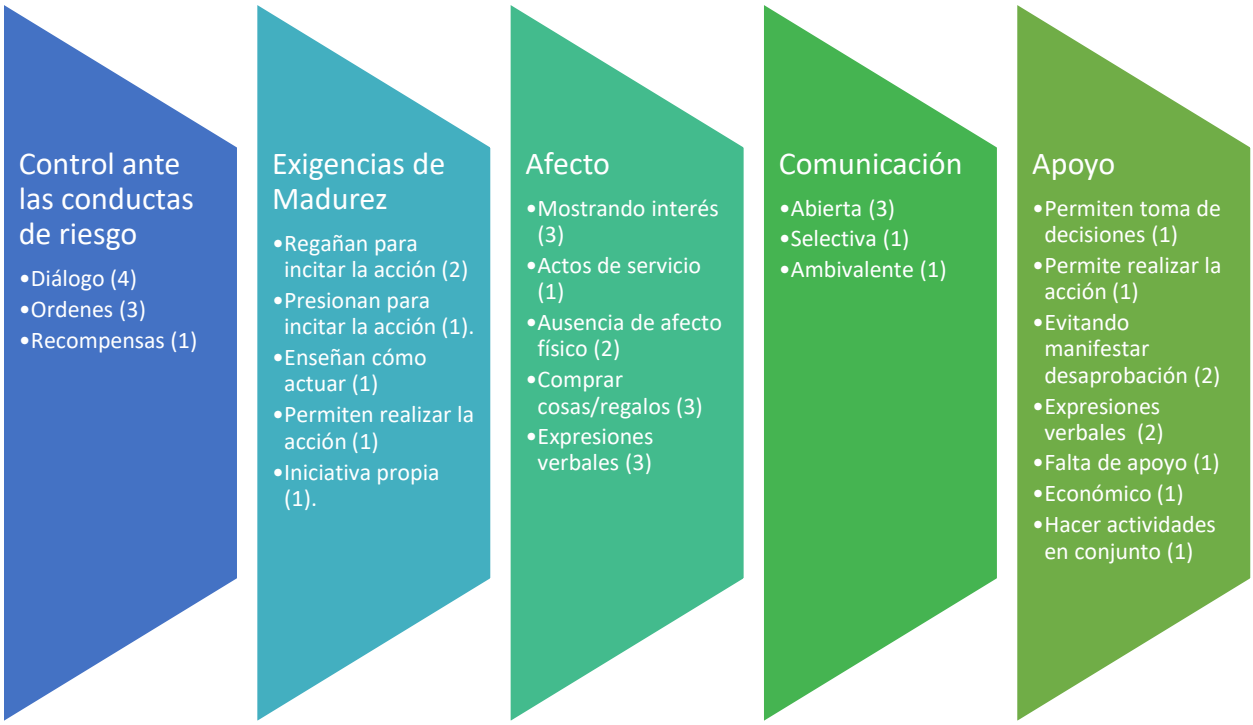

Figura 2. Conductas de crianza de los padres. Elaboración propia.

En la subcategoría *control ante las conductas de riesgo* se agrupan las acciones que los tutores emprenden para intervenir y encauzar a los adolescentes para comportarse de cierta manera. De acuerdo con Mateo y Dana, su padre y madre, respectivamente, emplean este comportamiento de forma continua dentro del trato hacia ellos, con tendencia a los castigos (mencionado por Mateo), imponiendo su voluntad (ambos progenitores), o con enojo. En contraste, también utilizan el diálogo, como refieren los cuatro adolescentes. En el caso de Mateo, apunta que la apertura a las conversaciones proviene de la esposa de su papá.

Respecto a la subcategoría *exigencias de madurez*, agrupamos las conductas que los cuatro adolescentes identifican que sus tutores aplican para impulsarles a emprender una acción. De esta categoría, cada participante refirió aspectos distintos. Dana, por ejemplo, señala que su mamá emplea la presión y los regaños para que realice determinados objetivos. En el caso de Alexis, menciona que no recibe este tipo de exigencias, ya que, su hermana es su tutora y trabaja todo el día; así que su predisposición para asumir responsabilidad surge de su propia iniciativa. Por su parte, Mateo distingue comportamientos ambivalentes, pues mientras que la pareja de su papá lo incita a actuar al enseñarle que hacer, con su padre por el contrario percibe cierta oposición a sus acciones y toma de decisiones, aun cuando aparente dar su permiso o visto bueno.

En cuanto a la subcategoría de *afecto,* las expresiones verbales fue la conducta que más reconocieron tres de los adolescentes en sus padres, inclusive en más de una ocasión. Así, destacaron el cariño (mencionado por Dana), las afirmaciones sobre su persona, o las recomendaciones para evitar equivocarse o mejorar sus acciones (mencionadas por Mateo e Irma).

En la subcategoría de *comunicación,* los cuatro adolescentes hicieron alusión sobre si existe la posibilidad de hablar con sus progenitores o tutores de cualquier tema o si hay temas que no comparten con ellos. En ese sentido, Mateo comenta que mientas la comunicación es abierta con la esposa de su padre, con su progenitor es selectiva, porque su carácter es estricto. Por su parte, Irma no tiene problemas en hablar de cosas con su mamá, al igual que Alexis con su hermano. Tal experiencia es distinta a la de

Dana, quien detecta una apertura ambivalente al diálogo con su mamá, pues, aunque aparentemente puede hablar de todo con ella, no lo hace para evitar peleas, debido a que tienden a pensar diferente.

Finalmente, en la subcategoría de *apoyo*, las conductas que las y los adolescentes describieron fueron particulares en cada caso, respecto a la forma en que sus progenitores o tutores les guían, acompañan o contribuyen en su actuar. En su punto de vista, estas estrategias incluían dejarles tomar decisiones (mencionado por Dana), o dejarlos actuar, omitir comentarios de desaprobación cuando el padre no está de acuerdo o, por el contrario, dando palabras de aliento (Mateo). También, expresaron que el dar dinero para lo que necesitan es otra forma de mostrar apoyo (Alexis) o simplemente hacer actividades en conjunto, por ejemplo, con la mamá (Irma).

Comparación de la categoría entre adolescentes.

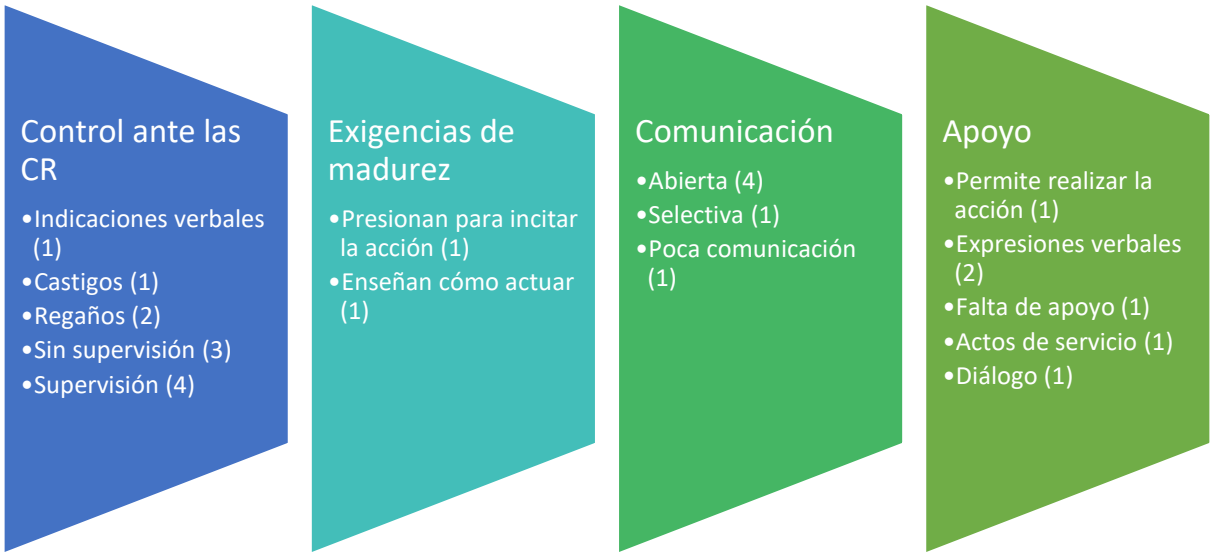

Figura 3. Conductas de crianza de los padres: adolescentes del primer bloque. Elaboración propia.

Al comparar las diferencias y similitudes entre las conductas de crianza parental que identifican ambos grupos de adolescentes. Una de las primeras diferencias corresponde a que los primeros cuatro participantes, hicieron referencia a 16 conductas, las cuales se agruparon en cuatro subcategorías. Estas fueron muy similares a las del primer grupo de adolescentes, a excepción de las conductas con relación a las muestras

de afecto de las madres y padres, como lo muestra la figura 3. Puesto que Adrián, Belén, Carlos y Dani no mencionaron conductas sobre este rubro, con base en los temas tratados sobre cada conducta de riesgo.

Así, en la subcategoría conductas de *control* frente a las conductas de riesgo. Mientras, el segundo bloque identificó que el diálogo, las órdenes y recompensas son las estrategias que sus tutores utilizan con más frecuencia en esta dimensión. De los primeros adolescentes, Belén expresa que, a diferencia del segundo grupo, en su rendimiento académico y actividades escolares, la forma en que sus padres prevén que cumpla con tales es mediante indicaciones verbales. Por lo que, su papá ni mamá supervisan su conducta escolar en forma estricta, en sus palabras menciona: *"…pero realmente que revisen mucho o revisen insistentemente, pues no." Belén (Citado en García y Flores, 2023, p.153).*

En la misma línea, Carlos habló de la ausencia de supervisión en actividades académicas porque mamá y papá confían en él. En una frase dijo: *"me tienen fe".* Caso contrario de Ardían, quien comentó que, si no cumple con sus actividades escolares, sus padres lo pueden regañar y castigar, por eso supervisan que se conecte a clases o trabajos.

En contraste, otro de los rubros donde las y los cuidadores supervisan la conducta de sus hijas e hijos es en el plano alimentario. Por ejemplo, Carlos y Dani mencionan que les llega hacer comentarios respecto a sus horarios de comida, por comer en la noche o por comer mucho, respectivamente.

De igual forma, en la categoría *exigencias de madurez*, a diferencia del segundo bloque, tres de los primeros adolescentes identificaron una sola conducta en sus padres respecto a cómo les orientan para que por sí mismos enfrenten o asuman ciertos comportamientos ante una CR. Adrián refiere que sus padres lo presionan para que cumpla con sus actividades escolares. Por otro lado, Carlos distingue que, si él tuviera algún problema, por ejemplo, ser víctima de ciberbullying, sus padres le aconsejarían que hacer. Asimismo, respecto a los hábitos alimentarios, Belén destaca que, aunque su mamá le hace diversos comentarios por preparar alimentos con verduras, le permite preparar y comer lo que ella elige.

En cuanto a la subcategoría *comunicación,* la única conducta de crianza distinta al segundo grupo fue la de Adrián, quien describe que no se comunica mucho con sus padres porque casi todo el tiempo está solo al cuidado de su hermana menor. Por otro lado, Belén, Carlos y Dani refieren poder hablar abiertamente con sus padres de cualquier tema. Por ejemplo, Belén declaró que habla con libertad de lo que ve y hace en internet a sus padres. Incluso, en sus palabras, los tiene agregados en redes sociales y pueden interactuar con ella en estas; así lo expresó: "…*en efecto, luego andan comentando cosas que no*".

Dani comenta una situación similar, tocante al uso de internet y temas que comparte con sus padres en este espacio, él explicó lo siguiente: "…*No tiene nada malo, porque, pues no, les cuento la mayoría de las cosas, si tengo mi vida privada, pero la mayoría de las cosas que están en mis redes sociales no son nada malo*" *(Citado en García y Flores, 2023, p. 154)*. Así, aunque tiene una comunicación abierta, manifiesta que hay asuntos que mantiene reservados y no comenta con ellos, pues responden a los límites de su intimidad, pero no porque busque ocultar sus comportamientos.

Finalmente, en la subcategoría de *apoyo*, las coincidencias que expresaron ambos grupos refieren a que sus padres manifiestan apoyo a su comportamiento mediante expresiones verbales, mediante frases como *"que le echen ganas",* sobre todo con relación a temas académicos (mencionado por Ardían y Belén) y permitiendo realizar la acción (mencionado por Belén y Carlos). Por el contrario, también denotan la falta de este, tal lo relata Ardían: "… *pues si dicen que le eche ganas, pero hay veces en que como faltan mis papás, pues no es que me sienta, solo ya me acostumbré*".

En ese sentido, las dos únicas conductas diferentes refieren a los actos de servicio y al diálogo, comentadas por Dani. Al respecto, comentó que sus padres le muestran apoyo en cuanto a sus actividades académicas, ayudándole a despertarse porque aún le cuesta trabajo. Asimismo, si él viviera una experiencia de ciberbullying, sabe que podría platicar con ellos sobre lo que sucede; esto también lo comentó Carlos. En cuanto a los hábitos alimentarios, Belén y Carlos identifican que ellos pueden hablar con sus padres para decirles abiertamente cuando no quieren comer ciertos alimentos.

5.2.2 Familia, amigos y conductas de riesgo

En las categorías *familia y conductas de riesgo* (CR), al igual que *amigos y CR*, agrupamos los comportamientos y actividades que las/los adolescentes contaron que perciben del modo de actuar de sus madres, padres, tutoras(es) y/o amistades, respecto a los temas de bajo rendimiento académico, ciberbullying y en sus hábitos alimentarios, siendo cada CR, una subcategoría en ambas clasificaciones.

En el marco teórico, establecimos que la percepción de la forma en que los demás se comportan, según Bronfenbrenner (1987), tiene efectos en la conducta individual, pues al poner atención o intervenir en lo que otras personas realizan. Esto da lugar a una o más formas diádicas (ya sea por observación, por actividad conjunta o díada primaria), con las que la o el sujeto adquiere conocimientos y habilidades, que con frecuencia le estimulan a realizar acciones similares por su cuenta.

De manera que, de las conductas que las y los adolescentes describen percibir respectivamente de su entorno familiar y de amistades, en cuanto a cada temática de riesgo, igualmente agrupamos a estas subcategorías en tres segmentos para organizar: ***lo que ven*** de sus acciones, ***lo que comparten*** respecto a las actividades que realizan en conjunto a sus tutores y/o amigos, y ***los escenarios imaginarios***, mediante los que mostramos lo que las y los participantes imaginan dirían o harían su familia y amigos, en caso de adoptar estos comportamientos. Los resultados de ambas categorías se exponen a continuación.

5.2.2.1 Familia y conductas de riesgo

Esta categoría refiere los comportamientos que las y los adolescentes perciben de su familia, en torno a cada una de las conductas de riesgo delimitadas para la investigación, como se aprecia en la tabla 3. A partir de las cuales, identifican la actitud de sus padres, madres y/o tutores ante cada temática, acorde al modo individual en que actúan, las actividades que realizan en común, y al cúmulo de experiencias previas, con las que distinguen cuál es el comportamiento que sus cuidadores procuran propiciar en ellas y ellos.

Tabla 3. *Familia y conductas de riesgo.*

C.R	Actividades	Mateo	Irma	Alexis	Dana
Bajo rendimiento académico	**Lo que ven: acciones de las/los tutores:**				
	Buen estudiante	2			
	Inteligencia	2			
	Buenas calificaciones	2	1		1
	Hábito de lectura	1			
	Presión para estudiar.				1
	Lo que comparten: actividades con las/los tutores:				
	Hacer tarea	1	1		
	Explicar temas	1			
	Ninguna			1	1
	Actividades escolares.		1	1	
	Escenario imaginario de las/los tutores:				
	Buscar solución al problema	1			
	Castigos	1			
	Regaños		1		1
	Diálogo			1	
Ciberbullying.	**Lo que ven: uso de redes sociales e internet en los tutores**				
	Comunicación con otros	1		1	
	Compartir intereses	1			1
	Uso diferente a los adolescentes	1			
	Trabajo			1	
	Entretenimiento		1		
	Lo que comparten: Actividades virtuales entre tutores e hijos				
	Tutores agregados en redes	1			
	Restricción de lo compartido a tutores	1			
	Supervisión de las/los tutores	1	1	1	1
	Escenario imaginario: Reacciones de las/los tutores ante el ciberbullying.				
	Consejos	2	1	1	
	Comentarios sobre los agresores	1			
	Restar importancia al hecho				1
	Buscar soluciones			1	
	Desaprobación si lo realiza	1			1
	Regaños si lo realiza	1	1	1	1
	Castigos si lo realiza.	1	1		
Hábitos alimentarios.	**Lo que ven: Hábitos alimentarios de las/los tutores**				
	Consumo de comida chatarra	1			
	Preparación de comida casera		1		1
	Preparación de comida conforme al tiempo		1		
	Evitación de alimentos por enfermedad		1		
	Consumo según el día de la semana			1	
	Comer poco				1
	Lo que comparten: Acciones de las/los tutores en la alimentación de los adolescentes.				
	Indicaciones para alimentarse		1		
	Supervisión de los padres				1
	Actitud inflexible para cambiar alimentación	2			
	Todos deben comer lo mismo	1			
	Elección/ración de alimentos hace madre.				1

Fuente: elaboración propia.

La subcategoría *bajo rendimiento académico* agrupa los comportamientos que las y los adolescentes contemplan tuvieron sus padres, madres y/o tutores en su pasado como estudiantes, las actividades escolares que ahora relatan realizan junto con ellas y ellos, al igual que la respuesta que imaginan tendría su familia en caso de presentar un bajo desempeño.

Al respecto, las y los participantes, refieren que sus tutores, fueron buenos estudiantes e inteligentes (mencionado por Mateo), y que tuvieron buenas calificaciones (mencionado por Mateo, Irma y Dana), excepto de Dani, quien dice desconocer el rendimiento de su papá y mamá, porque desde antes que falleciera su mamá decidió no vivir con él, ni tampoco conoce el de su hermana, quien ahora es su tutora.

Aunque Dani y Dana narran que en la actualidad no realizan ninguna actividad escolar con su familia. En el pasado, Dani refiere que cuando vivía su mamá, ella se involucraba en actividades escolares como festivales. Por su parte, Mateo e Irma, indican que su papá y mamá llegan a colaborar con ellos en algunas tareas, explicando temas o haciendo actividades de la escuela, inclusive han fomentado hábitos escolares como la lectura (que mencionó Mateo). De ahí que, en un escenario imaginario donde pudieran presentar un bajo rendimiento, perciben que sus padres, madres y/o tutores actuarían en favor de que ellas y ellos rectificaran esta acción, ya sea ayudándoles a buscar soluciones, hablando con ellos, o con estrategias de crianza de control, como regañarlos o castigarlos.

Por otro lado, la subcategoría de *ciberbullying* alude a los comportamientos de las/los tutores de su uso Internet, que las y los adolescentes contemplan sobre ellos, los cuales no se relacionan con ninguna conducta agresiva o violenta hacia otros por este medio. Según Mateo y Dana sus tutores utilizan principalmente estos recursos para comunicarse con otros, sean familiares o amigos, y compartir intereses, al igual que por trabajo o como entretenimiento, (mencionado por Alexis e Irma). También, incluye las actividades en común que hijos(as) y adultos(as) realizan dentro de los espacios virtuales, el cual se limita a tener a los tutores agregados en redes sociales (comentado por Mateo), pues las y los participantes expresan que sus cuidadores tan solo supervisan que hacen o con quién platican en Internet.

No obstante, pese a que las y los adolescentes no revelan observar en sus tutores comportamientos relacionados con el ciberbullying, pues para Mateo, existe un uso distinto del Internet y redes sociales entre adultos y adolescentes. Los cuatro participantes reconocen que en el supuesto caso de que como hijos(as) lo realizaran, la respuesta de su familia no sería positiva, porque los regañarían, y/o castigarían (mencionado por Mateo e Irma), ya que sus padres y/o madres desaprueban tal conducta (comentado por Mateo y Dana). Asimismo, que buscarían soluciones o darían consejos si fueran víctimas.

Finalmente, en la subcategoría de *hábitos alimentarios*, los dos segmentos descritos por los adolescentes refieren a las observaciones que hacen de la conducta alimentaria de sus tutores y las acciones que hacen con relación a la alimentación de los adolescentes. En ambos casos identificamos que una conducta de riesgo que percibe Dana en los hábitos alimentarios de su mamá es que suele comer poco por miedo a engordar, así lo expresó en la entrevista: *"… pero a veces mi mamá no come lo que debería porque siente que va a engordar*". No obstante, en cuanto a la alimentación de Dana, su mamá supervisa que coma y es quien raciona sus porciones de comida, por eso, declara que no puede repetir la conducta de su madre, disminuyendo las raciones o dejando de comer.

Comparación de la categoría entre adolescentes

Al contrastar las actividades y conductas que las y los adolescentes del segundo y primer grupo perciben de sus padres, madres y/o tutores, respecto a las conductas de riesgo. Encontramos que en la subcategoría *bajo rendimiento académico* las y los participantes del primer grupo, que mostramos en la tabla 4, a diferencia del segundo bloque, solamente refieren el comportamiento escolar pasado de sus tutores en términos del nivel académico que lograron y la noción de los conocimientos que poseen. Como Carlos, que identifica que su papá estudió hasta la licenciatura, pero no terminó, o Dani, quien menciona que su mamá está por terminar un doctorado.

Tabla 4. *Familia y conductas de riesgo: adolescentes primer bloque.*

C.R	Actividades	Adrián	Belén	Carlos	Dani
Bajo rendimiento académico	**Lo que ven: Acciones de las/los tutores**				
	Nivel académico			1	1
	Altos conocimientos			1	
	Lo que comparten: Actividades realizadas con las/los tutores				
	Explicar temas			1	
	Ninguna	1			1
	Actividades escolares.		1		
	Escenario imaginario: Acciones de las/los ante el bajo rendimiento				
	Diálogo	1	1	1	
Ciberbullying.	**Lo que ven: Uso de internet/redes sociales**				
	Comunicación con hij@s/otros familiares	1	1	1	
	Trabajo				1
	Entretenimiento				1
	Sin redes sociales			1	1
	Lo que comparten: Actividades virtuales entre tutores e hijos				
	Restricción de lo compartido a padres				1
	Supervisión de los padres		1		
	Escenario imaginario: Reacciones de tutores ante el ciberbullying.				
	Consejos			1	
	Buscar soluciones				1
	Regaños	1			
	Defender al adolescente		1		
	Diálogo				1
Hábitos alimentarios.	**Lo que ven: Hábitos alimentarios de padres/madres o tutores**				
	Preparación de comida conforme al tiempo			1	
	Consumo según el día de la semana				1
	Padre salta comidas por trabajo			1	
	Preparación comida casera	1	1	1	
	Lo que comparten: Hábitos alimentarios tutores y adolescentes				
	Comer con padre/madre o tutora	1	1	1	1
	Preparación comida casera con madre		1		
	Similitud alimentación tutores/adolescentes			1	
	Escenario imaginario: Acciones de las/los tutores en la alimentación de las/los adolescentes.				
	Actitud flexible para cambiar alimentación		1	1	

Fuente: elaboración propia.

Además, que las actividades que comparten con sus padres y madres se relegan a la explicación de temas (mencionado por Carlos), apoyo en actividades escolares como realizar una maqueta (comentado por Belén), o ninguna en el caso de Adrián y Dani, dado que sus padres y tutora respectivamente, no están con ellos en casa la mayor parte del día. Por estos motivos, los cuatro adolescentes mencionan que la única acción que

sus tutores tomarían si bajaran su rendimiento académico es hablar con ellos para que obtengan mejores resultados (señalado por Ardían, Belén y Carlos).

En cuanto a la subcategoría *ciberbullying,* identificamos que ambos grupos de adolescentes coinciden en que el comportamiento de sus tutores sobre el uso que confieren al Internet y redes sociales se centra en emplear a estos como un espacio para la comunicación con hijos(as) y familiares, según Adrián, Belén y Carlos, o para trabajo y entretenimiento, que dijo Dani. Así, aunque no reportan ver en ellos algún comportamiento agresivo relacionado con el tema. Belén comenta que su mamá pregunta por lo que hace o con quién platica en Internet, mientras que Dani explica que, si bien, restringe cierta información de sus redes sociales a sus tutores, pese a que los tiene agregados en sus redes sociales, esto es solo para mantener límites en su intimidad.

De este modo, las y los participantes también declaran que en un escenario imaginario donde fuesen víctimas de ciberbullying, si bien la reacción de sus tutores sería dar consejos (mencionado por Carlos) y buscar soluciones (comentado por Dani). A diferencia del segundo grupo, Adrián supone que su papá y mamá lo regañarían por permitir que algo así le sucediera; Belén sabe que su mamá la defendería, y Dani menciona que podría contarle abiertamente a su hermana (tutora) sobre la situación.

Finalmente, en la subcategoría *hábitos alimentarios*, encontramos que ambos grupos de adolescentes coinciden en que sus tutores suelen preparar comida casera y comer diferentes tipos de alimentos según el día de la semana. Pero a diferencia del otro grupo, Carlos observa con su mamá que la elaboración de alimentos también depende de la disponibilidad de tiempo y que una conducta de riesgo que percibe en su papá es que a veces salta comidas por trabajar.

Otras diferencias que las y los adolescentes del primer grupo denotan de esta subcategoría, las hallamos en las actividades en común con sus tutores, pues los cuatro expresan realizar sus comidas con ellos. Por su parte, Belén participa en la preparación de alimentos con su madre, mientras que Carlos aprecia una similitud con sus tutores en su elección de alimentos. Del mismo modo, en contraste al segundo grupo, quienes no mencionan elementos del tercer segmento, Belén y Carlos refieren que en un escenario

imaginario respecto a las acciones de sus tutores en su alimentación es que les permitirían cambiar sus alimentos si así lo desean.

5.2.2.2 Amigos y conductas de riesgo

Esta categoría, tal lo mencionamos anteriormente, incluye las conductas y actividades en común, que las y los adolescentes perciben de sus amigos con relación a las conductas de riesgo de la investigación como subcategoría. En la tabla 5 mostramos, la codificación que obtuvimos del segundo grupo de adolescentes que consintieron la entrevista por sus experiencias cercanas con las temáticas de riesgo.

Tabla 5. ***Amigos y conductas de riesgo.***

C.R	Actividades	Mateo	Irma	Alexis	Dana
Bajo Rendimiento Académico	**Lo que ven: Conductas de RA de amigos**				
	Buen rendimiento	1	1		
	Esfuerzo para actividades				1
	Inteligencia	1			
	Conocimiento de obligaciones	1			
	Apoyo entre amigos	1			
	Lo que comparten: Actividades escolares con amigos				
	Hacer tarea				1
	Trabajos en equipo		1		
Ciberbullying	**Lo que ven: Amigos y ciberbullying**				
	Ausencia de práctica de ciberbullying	2		1	1
	Amigos víctimas de ciberbullying	1			
	Lo que comparten: actividades virtuales con amigos				
	Ver contenido de Redes Sociales	1			
	Stalkear personas	1			
	Compartir contenido	1			
	Platicar.	1	1		1
Hábitos alimentarios	**Lo que ven: alimentación de amigos**				
	Buena alimentación	1	1		
	Ausencia de consumo de chatarra	1			
	Mala alimentación	1			
	Comen sin horario				1
	Consumen comida chatarra	1			1
	Lo que comparten:				
	Consumir chatarra	1		1	1
	Cambiante según el grupo de amigos	1			
	Alimentos que todos puedan comer	1			
	Cambiante según el lugar	1			1

Fuente: Elaboración propia.

En la subcategoría *bajo rendimiento académico*, incluimos las conductas que las y los participantes observan del comportamiento escolar de sus amigos, el cual, según

tres de ellos, refiere elementos positivos. Pues visualizan que tienen buenos resultados, son inteligentes, que sus amistades conocen sus obligaciones académicas, e incluso tienden a apoyarse entre amigos para las actividades de la escuela (comentado por Mateo), por lo que se esfuerzan para cumplir con la escuela (mencionado por Dana). Además, las actividades en común que mantienen con sus amigos también promueven dicha actitud, ya que, para Irma y Dana, con ellos hacen trabajos en equipo o tareas.

En cuanto a la subcategoría *ciberbullying,* incluye el comportamiento que las adolescentes observan en sus amigos sobre el tema, el cual refieren se caracteriza por la ausencia de su práctica por parte de estos. Por el contrario, Mateo menciona que en alguna ocasión fue testigo de cómo una amiga fue víctima de ciberbullying. Así lo relató: "*… pues estaba haciendo un "en vivo" así normal y yo estaba ahí y empezaron a comentar cosas, sé quién era la persona y sé que esa persona y otro de sus amigos comenzaron a comentar cosas en el "live*[9]*"".*

Por ello, las actividades que también destacan realizar junto con ellos en los espacios virtuales no se relacionan con esta CR. Pues ver y/o compartir contenido de redes sociales con sus amistades, abarca el mirar videos o memes; stalkear según Mateo, es con el objetivo de conocer a alguien que le guste afectivamente; mientras que platicar para Alexis y Dana es parte de los intercambios amistosos.

Finalmente, la subcategoría de *hábitos alimentarios,* agrupa las conductas alimentarias que las y los participantes que observan o mantienen en conjunto con sus amistades. De estas dos corresponden a acciones de riesgo o negativas, que son comer sin horarios (enunciado por Dana), así como el consumo de comida chatarra y la mala alimentación (mencionado por Mateo). Con ello, tres de los adolescentes declararon específicamente que cuando están con sus amigos suelen consumir comida chatarra (mencionado por Mateo, Alexis y Dana).

[9] De acuerdo con la Empresa de metaverso social Meta (2023) (antes red social Facebook). Una transmisión en vivo o "live" es un servicio que permite a sus usuarios de perfiles y páginas de este sitio web, transmitir audio y video desde un dispositivo móvil o computadora, para conversar e interactuar en tiempo real con amigos o público seguidor. En el que se hacen comentarios mediante un chat.

Comparación de la categoría entre adolescentes

En lo que refiere a las y los adolescentes del primer bloque, los comportamientos y actividades en común que refieren tener con sus amigos respecto a las temáticas de riesgo, se muestran en la tabla 6.

Tabla 6. ***Amigos y conductas de riesgo: adolescentes primer bloque.***

C.R	Actividades	Adrián	Belén	Carlos	Dani
Bajo Rendimiento Académico	**Lo que ven: Conductas de RA amigos**				
	Buscan seguir estudiando		1		
	Amigos con bajo rendimiento		1		1
	Deserción escolar		1		
	Falta de esfuerzo				1
	Apoyo entre amigos		1		1
	Lo que comparten: Actividades escolares con amigos				
	Hacer tarea		1	1	
	Trabajos en equipo		1	1	
	Ayuda en exámenes		1		
	Estudiar			1	
	Platicar temas de escuela				1
	Compartir actividades			1	
	Explicar temas				1
Ciberbullying	**Lo que ven: Actividades virtuales de amigos**				
	Ausencia de práctica de ciberbullying	1	1	1	1
	Amigos víctimas de ciberbullying.	1			
	Lo que comparten: Actividades virtuales con amigos				
	Comunicarse por redes sociales	1	1	1	1
	Compartir contenido		1	1	
	Platicar.	1	1	1	1
	Ninguna.			1	1
	Actividades académicas				1
Hábitos alimentarios	**Lo que ven: Conducta de alimentación de amigos.**				
	Ausencia de C.R			1	1
	Comen hasta saciarse				1
	Fumar para compensar alimentación.			1	
	Comen bien				1
	Lo que comparten: Alimentación con amigos				
	Consumir chatarra	1		1	1
	Diferencias en alimentos que comen		1		
	Alimentos cambian según el lugar	1		1	

Fuente: elaboración propia.

De las tres conductas de riesgo como subcategoría, tenemos que, en *el bajo rendimiento escolar*, de los comportamientos escolares que observan y comparten con sus amigos, a diferencia del segundo bloque de participantes, las y los adolescentes visualizan amigos tanto con bajo rendimiento como con buen desempeño. Asimismo, identifican que algunos quieren seguir estudiando, pero también quienes dejan la escuela

(mencionado por Belén), quienes no obtienen buenos resultados escolares por la falta de esfuerzo (relatado por de Dani), y amigos que se apoyan para lograr un buen desempeño de acuerdo con Adrián y Dani.

Además, si bien, las actividades escolares en las cuales ambos grupos de adolescentes coinciden son: hacer trabajos en equipo y hacer tarea. Otras actividades extras que describió uno de los adolescentes del primer grupo, incluyen estudiar o compartir trabajos de la escuela. Carlos comenta que, esta era una forma en que se apoyaban él y sus amigos en lo académico cuando había clases presenciales. Por su parte, Dani menciona que, ante el contexto de confinamiento por el Covid-19, su interacción con sus amigos sobre las actividades académicas se redujo a solo hablar de los temas que tratan en clase. En sus palabras comentó: "… *Por ahorita no he podido hacer casi nada por la pandemia, más que nada platico con ellos y ya"- Dani*.

En un hilo similar, Belén describe cuál era la dinámica de trabajo con sus amigos cuando estaba en clases presenciales, así lo explicó: *"… cuando estaba con ellos en la misma prepa todas las actividades que dejaban en grupo, proyectos que hacíamos juntos, cosas así, o sea que fuera que acá para allá, ayuda en los exámenes, en las guías de exámenes".*

De la subcategoría *ciberbullying*, el comportamiento virtual y acciones conjuntas en las que las y los adolescentes de ambos grupos coinciden percibir de sus amistades, es que no observan o tienen conocimiento de que sus amigos(as), lleven a cabo esta conducta. Asimismo, Adrián relató que conoció una amiga que fue víctima de este abuso.

Del mismo modo, ambos grupos de adolescentes concuerdan en que las actividades en común con sus amigos respecto al uso de Internet y redes sociales es con el fin de comunicarse con ellos, platicar y compartir contenidos como memes o videos (mencionado por Belén y Carlos), pero también según Dani realizar actividades académicas, lo que da cuenta de la ausencia de esta conducta de riesgo y a la vez de una conducta escolar.

Por último, de *los hábitos alimentarios*, encontramos que los cuatro adolescentes del primer grupo coinciden con el segundo en su percepción de la ausencia de conductas

alimentarias de riesgo en sus amistades, con excepción de Carlos, quien describe, que en una ocasión observó a un amigo que solía fumar casi no comía, en sus palabras dijo: "*… sí, uno, porque fumaba más de lo que comía. Entonces, decía que se le iba el hambre con el cigarro. No sé si sea cierto*".

Además, ambos grupos concuerdan en que al estar con sus amigos es cuando suelen consumir comida "chatarra". Al respecto, Dani describió lo siguiente: "*Sí, pues si no están ellos, no suelo comer tanta chatarra o suelo comerla porque mis papás nos cuidan en eso".* No obstante, Carlos atribuye que el tipo de alimentación que consume con los amigos también tiene que ver con los lugares a los que tienen acceso al estar en la calle con sus amistades. Así lo comenta: *"… la disponibilidad, bueno, cómo obtener la comida, regularmente comíamos en puestillos. Entonces, no era como que pidiera yo una pechuga asada porque no me la iban a hacer, entonces yo ordenaba conforme había en el lugar donde comíamos*"-*Carlos*.

En contraste al segundo grupo de adolescentes, aunque las y los participantes comentan que tienden a comer alimentos altos en azúcares o grasas cuando están con sus amigos, Belén observa que existen diferencias alimentarias con sus amistades y no siempre come lo mismo que ellos, y esto también fomenta la convivencia con sus pares. De eso, Belén expresa: *"… porque somos personas muy diferentes, pues si normalmente varían mucho las cosas, normalmente no pedimos lo mismo, porque, pues, nos andamos convidando".*

5.2.3 Pensamientos y significados de las conductas de riesgo

Las categorías de *pensamientos de las conductas de riesgos (CR)* y *significados de las CR*, incluyen las ideas, deliberaciones e interpretaciones que las y los adolescentes refieren de las temáticas de riesgo, acorde con las acciones que perciben de su entorno familiar y de amistades.

Tal lo expusimos en el apartado teórico, Mead (1968) y Blumer (1982) resaltan que los pensamientos como los significados preparan y orientan la conducta de una persona, y aun cuando tienen lugar en la mente, conciencia y deducción individual, ambos son resultado de las referencias sociales interiorizadas de nuestras experiencias con otros. Pues el pensamiento, según Mead (1968) deviene de la capacidad

cognoscitiva del diálogo interno donde la persona habla en “sí mismo”, como otro que proviene de la organización generalizada de las conductas sociales (mi) ante el que reflexionamos y deliberamos el rumbo de la propia acción (yo).

Mientras que el significado para Blumer (1982) emerge del proceso de interpretación que la persona elabora, al auto indicarse que cosas tienen significado, para después manipular, verificar y transformar este, conforme al proceso social interiorizado y situaciones del entorno en que se encuentra, a fin de orientar su conducta.

Dado que en las entrevistas preguntamos a las y las adolescentes sobre las generalidades, reflexiones y significados que atribuyen a las temáticas de riesgo de bajo rendimiento académico, ciberbullying y hábitos alimentarios, utilizamos estas para organizar sus relatos. En ambas categorías, cada conducta de riesgo corresponde a una subcategoría. A continuación, mostramos los resultados de las categorías.

5.2.3.1 Pensamientos de las conductas de riesgo

Esta categoría refiere la interiorización de comportamientos y experiencias que las y los adolescentes han organizado de su familia y amistades respecto de las conductas de riesgo. Con lo cual, codificamos cada una como subcategoría, y a su vez, conforme a la perspectiva teórica de Mead (1968), dividimos en dos segmentos que incluyen las “***ideas generalizadas”*** que las y los adolescentes conciben de sus experiencias en su entorno social, al igual que sus reflexiones y deliberaciones en las que se dicen a ***“sí mismos***” sobre la manera en que eligen actuar. Ante la extensión de ideas que mencionan las y los participantes, presentamos los resultados por subcategoría.

Subcategoría pensamientos del bajo rendimiento académico

Dentro de las generalidades y comentarios que las y los adolescentes se dicen a sí mismos sobre el bajo rendimiento académico, que mostramos en la figura 4. Aunque reconocen que no han reprobado un semestre o materia. Dana y Mateo consideran que una de las razones por las que han estado en riesgo de hacerlo, es por entregar sus tareas o trabajos en el último momento, ante la falta de organización de sus actividades, que se convierte en hábito, o porque dudan sobre las habilidades sobre el tema. Al

respecto, Mateo comentó: *"…he estado muy cerca de reprobar semestres o trimestres, pero nunca he reprobado. […] la vez más reciente fue porque no había entregado ninguna actividad de artes, porque no me considero alguien que tenga talento para esas cosas".*

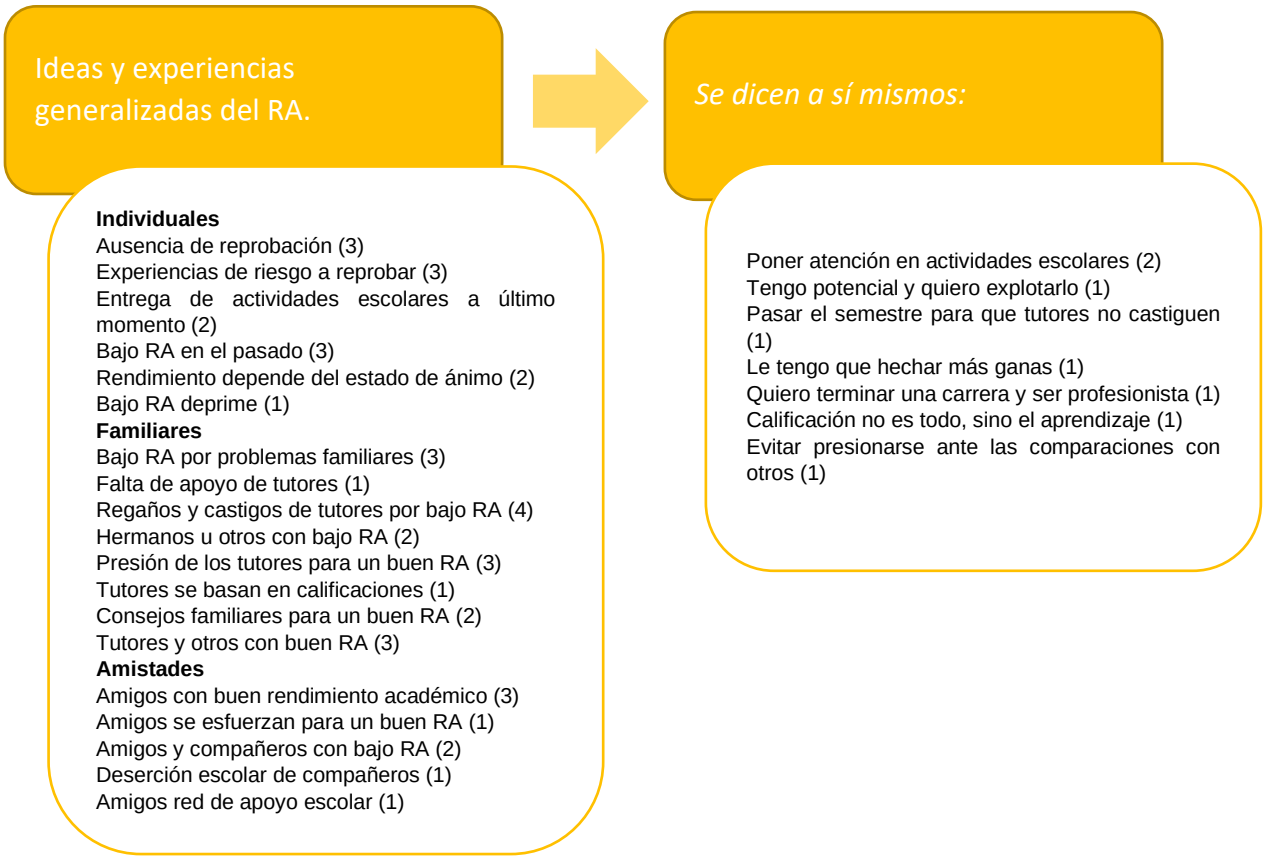

Figura 4. Pensamientos del bajo rendimiento académico. Elaboración propia.

En cambio, Irma y Alexis, piensan que, en el pasado, cuando tuvieron bajo rendimiento escolar, esto fue causa de los problemas que había en su familia, la ausencia de sus tutores, así como su falta de apoyo y atención. Además, al no contar con los recursos y la orientación que requerían de sus cuidadores para cumplir con sus actividades escolares, y, en consecuencia, esto redujera sus calificaciones, tienen idea de que tal situación trae consigo sentimientos de depresión. En palabras de Alexis:

> *"…de lo que fue tercero a cuarto grado tuve muchos problemas en mi familia, antes de que mi mamá falleciera, y pues yo quería que me fuera a ver, […], pero nunca fue así y eso fue lo que me hizo bajar y sentir deprimido […] cuando falleció mi mamá también me deprimí y mis calificaciones bueno, digamos que le estaba echando ganas y después de ahí me desplomé me sentía muy*

*deprimido, y de la secundaria a la prepa, pues solamente era como que la falta de atención de la familia"- **Alexis.***

A pesar de tales inconsistencias, las y los adolescentes generalizan que sus tutores desaprueban los comportamientos que generen un bajo rendimiento académico, y, por el contrario, les exhortan a obtener buenos resultados. En parte, porque en su experiencia propia y/o el ejemplo de sus hermanos/as, reconocen que los regañarían o castigarían. Así lo comentó Mateo: *"… mi hermano […] no entregaba trabajos y si reprobó muchas veces, todos los recuerdos académicos que tengo de él, […] son de mis papás regañándolo porque había reprobado algún parcial o cosas así".* Además, según Mateo y Dana, distinguen una actitud de presión en sus cuidadores para que obtengan un buen desempeño y/o concluyan sus estudios. Pero también, dado que tienen en mente los consejos que sus tutores e incluso sus hermanos/as, les expresan para esforzarse en lo académico. De esto ambos comentan:

*"…mi hermana mayor, […], mi mamá sí la presionaba mucho para ir a la escuela, ósea para que fuera bien a la escuela[10]. También en el entorno en el que vivo siempre ha habido esa presión hacia nosotras como de que tenemos que terminar la escuela y de que tenemos que ir bien en la escuela, entonces sí sería más por la presión"-**Dana.***

*"mi hermano […] me ha aconsejado, si me dijo que a pesar de que se esté cayendo el mundo encima de mí, tengo que hacerlas porque al hacer tareas y entender temas […] y una frase que me dijo mi mamá creo que cuando iba a reprobar artes, me dijo que -el estudio quita el sueño, pero también los cumple-" **Mateo.***

Por otro lado, de la visión generalizada de sus amigos/as, las y los adolescentes piensan que ellas/ellos también mantienen una actitud enfocada a las conductas escolares. Pues, si bien tienen idea de que algunas de sus amistades no siempre obtienen buenos resultados (mencionado por Irma), las referencias de ellas/ellos son que intentan sostener un buen rendimiento académico, tal lo comenta Dana "… *porque se esfuerzan mucho haciendo sus tareas y sus trabajos",* o bien que son una red de apoyo para que puedan comprender sus actividades. Así lo expresó Mateo: *"si alguno no le*

[10] Este extracto de la entrevista, conforma parte de la descripción del caso de Dana y también es citado en García y Flores (2023, p.158).

entiende algún tema, le pedimos ayuda a los demás, nos aliamos entre todos, […] nos reunimos [...] para hacerlas entre todos y entonces les entendemos mejor".

Debido a que estas experiencias han hecho conscientes a las y los adolescentes de las dificultades y/o aspectos negativos, personales, emocionales y familiares que trae consigo el bajo rendimiento académico. Las indicaciones que se hacen a sí mismos destacan sus intenciones por asumir conductas escolares. En parte, para evitar conflictos, como en sus experiencias pasadas o con su familia, pero también porque aspiran y creen en sus capacidades y realización personal.

Por ejemplo, Irma y Dana se dicen a sí mismas que "tienen que poner atención en sus actividades escolares", pero según Dana, esto sin compararse ni presionarse como ocurre en su familia, pues en sus palabras: *"las calificaciones no lo son todo […] sino lo que aprendes".* Mientras que Mateo comenta: *"tengo que pasar el semestre y si no lo paso me van a supermega castigar",* a la vez que se dice confía en su capacidad: *"siento que tengo un potencial muy grande y pues lo quiero explotar".* En tanto que, Alexis, ante su experiencia pasada con el bajo rendimiento escolar, enfatizó: *"le tengo que echar más ganas […] me digo a mí mismo que: ¡Yo que quiero terminar mi carrera, para poder ser profesionista!" (Citado en García y Flores, 2023, p.158).*

Subcategoría pensamientos del ciberbullying

En la visión generalizada de las y los adolescentes sobre sus experiencias con ciberbullying, refieren no ser víctimas de este tipo de agresiones, como presentamos en la figura 5. Pues sus ideas al respecto es que no prestan atención a esta situación y que no clasifican así ciertos incidentes que han experimentado en su uso de Internet y redes sociales. Entre ellos comentarios, mensajes negativos y/o de acoso, ofensas, e inclusive según Irma, en una ocasión, amenazas con dañar a familiares. En sus palabras:

> *…pues a lo mejor y sí, pero no me doy cuenta o no lo veo. […] pues hace como tres años más o menos este hubo una chica que me dijo que tuviera cuidado con mi hermana […] que porque ella la conocía y le podían hacer algo.* ***-Irma****.*

Asimismo, Dana piensa que sus experiencias en Internet se clasifican más dentro del acoso sexual virtual, que al ciberbullying. Así respondió: *"…considero que no me han*

intentado hacer ciberbullying, porque solo son comentarios acerca de lo físico y no como burlándose de mí". Por su parte, Alexis concibe que las burlas y/o insultos eventuales que le hicieron, fueron por defender a una compañera de la escuela: *"…cuando recién falleció mi mamá [...] me criticaban mucho porque decían que era un huérfano […] trate de defender a una chica que estaba pasando casi por lo mismo y pues también me bulleron*". No obstante, Mateo contempla que una medida para contrarrestar o evitar estas agresiones es bloquear los mensajes de quienes intenten molestarles. De esto menciona: "… *dos que tres veces me han llegado mensajes de acoso, me mandan un chat y en cuanto las veo bloqueo el perfil de quien me lo envió, pero, pues es desagradable".*

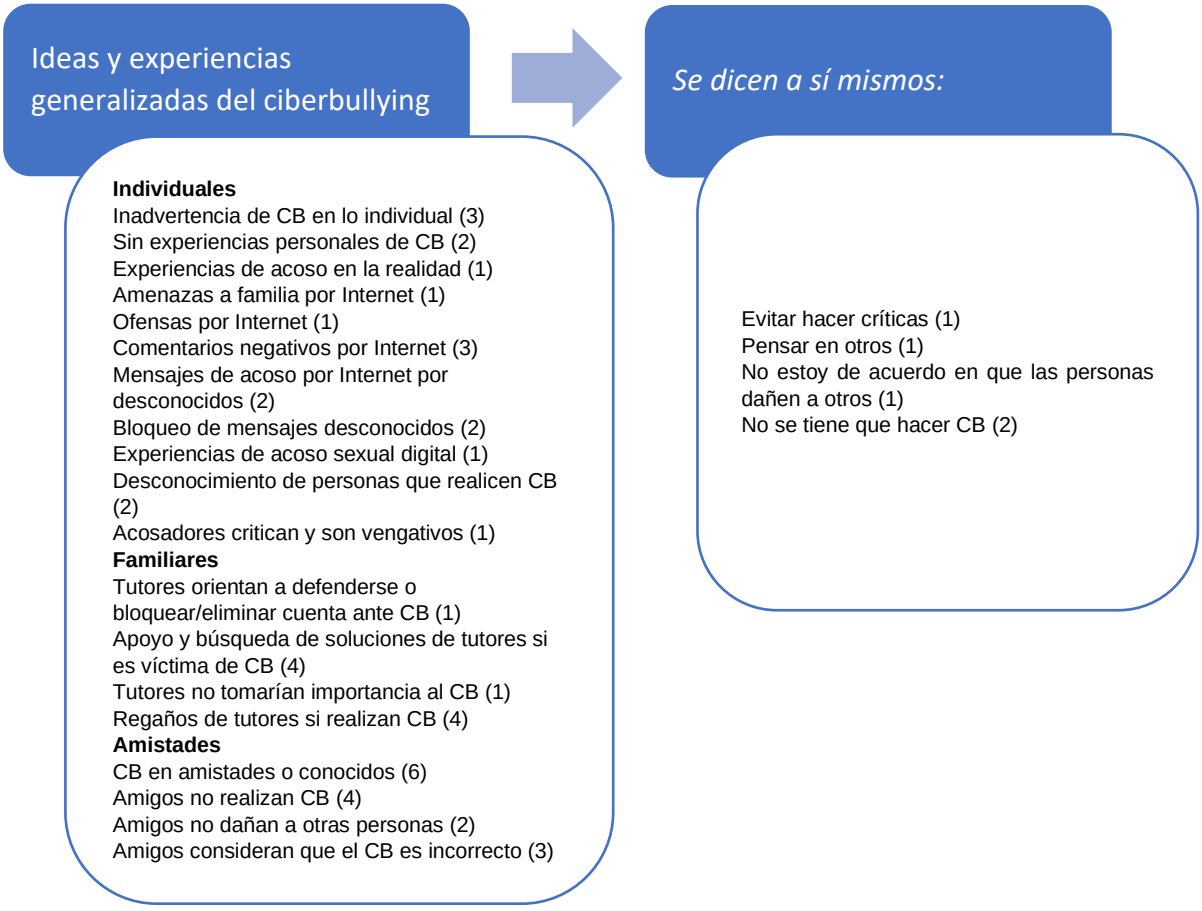

Figura 5. Pensamientos sobre el ciberbullying. Elaboración propia.

Aunque las y los participantes expresan no tener idea de que alguien cercano a su entorno familiar y de amistades realice ciberbullying, Mateo piensa que la actitud de

criticar a otras personas y/o ser vengativos, son cualidades que tienden a caracterizar a los agresores, las cuales observa en una de sus hermanas. En sus palabras:

> *…mi hermana es muy de esas de criticar a la gente, muy de "hay mira, ya viste lo feo que se le ven los pantalones a esa" o "ya viste lo prieta que está aquella" […] y también es bastante vengativa, entonces siento que por eso podría ser sospechosa eso. -**Mateo.***

Respecto a su demás entorno cercano, las y los adolescentes generalizan que ni en sus madres, padres o tutoras(es) y/o amistades, tienden a promover esta conducta o estar a favor de ella. Al igual que en el bajo rendimiento académico, piensan que sus tutores desaprobarían que realizaran ciberbullying, por lo que los regañarían o castigarían en caso de emprender dicha acción como lo comenta Alexis: "*me regañaría muy feo de hecho, me dijera de porque lo hago, […] ellos no tienen culpa de mis actos*". También, Mateo: "*me regañarían ya muchísimo, directamente ahí ya me lo merecería totalmente, me quitarían todos los dispositivos que tengo, mi laptop, mi teléfono, no me dejarían entrar a internet".*

Por el contrario, en caso de ser víctimas, las y los participantes visualizan que la actitud de sus tutores(as) sería de apoyo para enfrentar la situación, excepto Dana, quien piensa que su madre podría minimizar este hecho. Así lo declaró: "*…creo que no le tomaría tanta importancia, solo diría como que, ay, no les hagas caso*".

Mientras que, en sus amistades, además de tener en mente que algunos de ellos/ellas y/o conocidos han sido víctimas de esta agresión. En general, reconocen que la postura de sus amigos a tal conducta es que no es correcta, dado que piensan que sus amistades no tienden a buscar dañar a terceras personas. Así lo describe Alexis: *"ni han hecho ciberbullying […] porque podríamos decir que los conozco y no dañarían a una persona de esa manera".*

Finalmente, al preguntarles a las y los adolescentes qué se dicen a sí mismos sobre el ciberbullying, considerando sus experiencias con otros, refieren ideas que aluden a no emprender esta conducta y no estar a favor de ella, en consideración al daño que puede provocar en otras personas. Así lo expresó Mateo*: "sus experiencias y lo que yo probé en ellos me ayudan a mí a no hacerlo. Entonces, sí, siento que cuando veo que*

está criticando a alguien y así, pues me digo que no lo tengo que hacer". Alexis e Irma lo describen de la siguiente forma:

> *… no estoy de acuerdo con todo lo que les hacen a las personas, que yo no lo debería de hacer, porque a pesar de todo lo que yo he vivido y lo que me han hecho no me es justo. -**Alexis** (Citado en García y Flores, 2023, p.159)**.***

> *…veo algo que tal vez me pueda dar risa a mí, pero a otros los pueda lastimar, entonces a veces no lo hago y me digo que no debería de hacer eso o cambio mi perspectiva de muchísimas cosas para no poder dañar a otra persona. **-Irma.***

Subcategoría pensamiento de los hábitos alimentarios

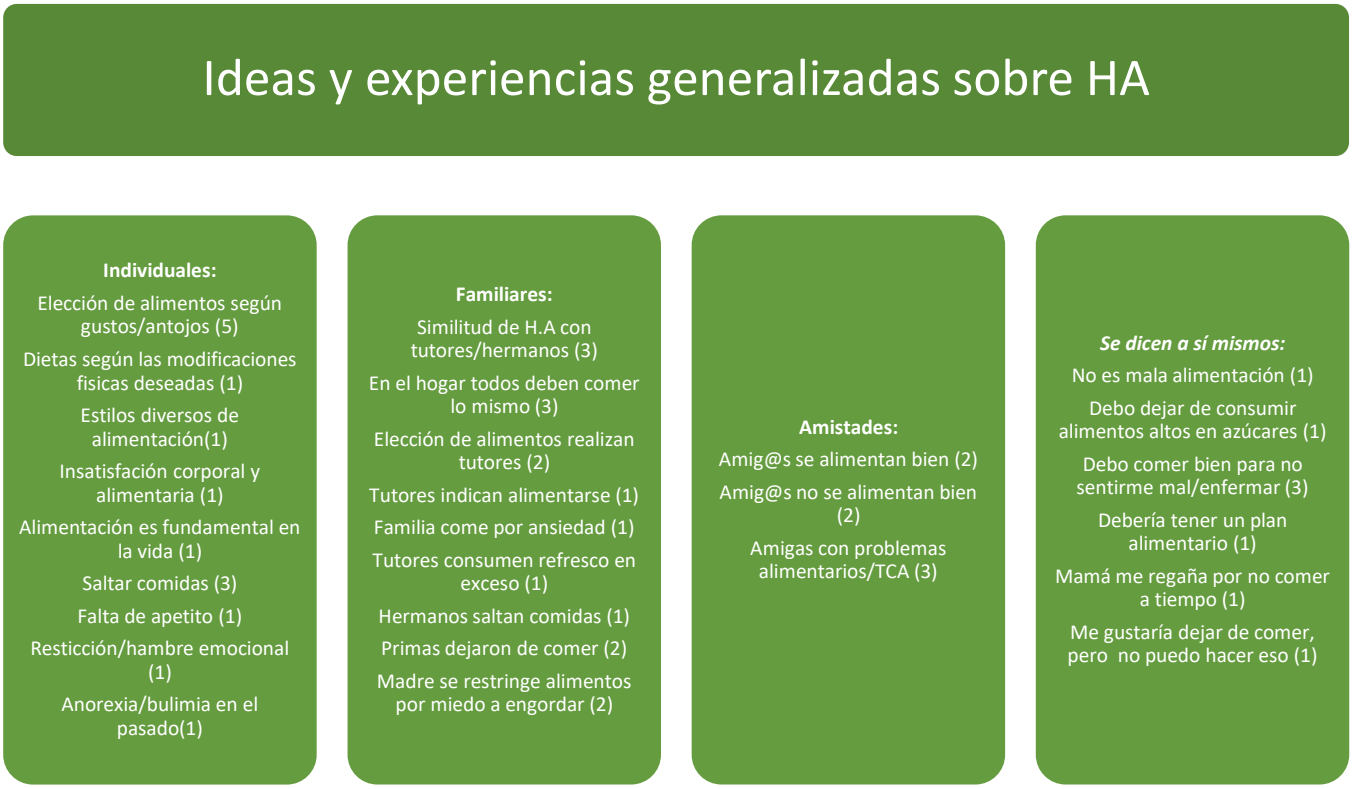

Figura 6. Pensamientos sobre los hábitos alimentarios. Elaboración propia.

En las experiencias generalizadas del segundo grupo de adolescentes que mostramos en la figura 6, respecto a sus hábitos alimentarios (HA), las y los participantes conciben que suelen elegir principalmente sus alimentos con base en sus gustos y antojos. Así lo describió Alexis:

Unas enfrijoladas, es lo primero que se me viene a la mente […] mi mamá siempre fue como de preparar mucho muchos frijoles y en base a eso, pues me gustan mucho los frijoles, pero lo que más me gusta son las enfrijoladas[11].

Entre otros aspectos, Dana también piensa que la alimentación es fundamental en la vida. Irma, con base en la generalización de lo que le dicen en su entorno, tiene idea de que pueden existir distintos estilos alimentarios, en sus palabras: *"…dicen que todo eso deberían estar como variado, otras a las que no les interesa lo que comen y algunas que son como muy específicas en sus alimentos".* Además, Mateo y Alexis, piensan que en general los HA se relacionan con la búsqueda de la modificación o insatisfacción corporal, principalmente para adelgazar, y si hay que dejar de comer para lograrlo. Así lo describe Mateo:

…seguir una dieta dependiendo de lo que tienes, bueno, lo que quieres lograr con tu físico. Por ejemplo, si estás haciendo ejercicio y quieres bajar de peso, pues algo más de vegetales o cosas así. O si quieres subir masa muscular, pues algo más de proteínas, y también que no es necesario dejar de comer para bajar de peso o dejar ciertas cosas, o sea, dejar esos gustitos que puedan afectar más nuestra salud, como dulces, hamburguesas, para poder ser alguien fit o cosas así.

No obstante, de sus experiencias alimentarias, Irma y Mateo reconocen ciertos conflictos que viven respecto a saltar comidas, no realizar comidas completas y falta de apetito. Irma comenta que en ocasiones no se alimenta por completo cuando tiene que hacerlo, o en todo caso, no come a causa de episodios alternados entre restricción y hambre emocional: "…*a veces no como porque siento que muchas cosas que me pasan, días anteriores. […] O muchas veces, como para intentar, como olvidar todo lo demás".* Mientras que Mateo refiere que sus alteraciones alimentarias iniciaron en la niñez ante su disgusto por comer, lo que incluso se acercó a TCA[12]:

…bueno, siempre he sido muy malo para comer, no me gusta. No sé, no me gusta. Me aburre. Incluso de chico, no se me daba mucho comer. […] y hubo un tiempo en que el baúl que tenía dentro de un ropero, que casi no se abría, ahí echaba todo el desayuno [...] eso me causo anorexia en un tiempo, tuve las plaquetas bajas y también en algún punto de mi vida lidié con bulimia.

[11] Platillo mexicano que se prepara con tortillas de maíz y frijoles.
[12] Trastornos de la conducta alimentaria.

Respecto a su familia, las y los participantes reconocen que en general existe una similitud de sus hábitos alimentarios entre sus tutores/as y, según su caso, también hermanos/as. En su experiencia, Irma y Dana comentan que esto ocurre porque sus mamás aún supervisan su alimentación. Así lo expresó Dana *"…ella elige los alimentos que yo como por lo regular".* Mateo, piensa que ello es causa de la norma implícita de que en el hogar que todos deben comer lo mismo. Además, que existen ciertas conductas que se heredan y replican de la familia. En su caso, le pasa con el consumo de refresco, dulces o comer por ansiedad. De esto describió:

> *… a toda mi familia, a todos, les da ansiedad y se sienten con necesidad de comer algo. Mi hermana y yo somos muy dulceros, entonces somos de que vamos a la tienda, nos atascamos de cosas, […]. Y algo que sí persiste en mi familia es que consumimos mucha Coca Cola[13] porque mi papá, cuenta que desde mi edad consume Coca Cola y es algo que se fue heredando. Sé que es un hábito muy malo, pero es un hábito que tenemos-* ***Mateo****.*

Otras situaciones que tienen en mente es que sus hermanos también saltan comidas (mencionado por Mateo). Irma y Alexis fueron testigos de que una de sus primas dejó de comer por inseguridades creadas por la familia o por la búsqueda de aceptación de esta. Mientras tanto, Dana menciona que su mamá tiene conductas restrictivas por miedo a engordar: *"…creo que mi mamá podría desarrollar un problema alimenticio, porque si se restringe de muchas cosas y no come las proporciones que, pues necesarias, […] porque, pues piensa que está gorda" (García y Flores, 2023, p.160).*

De su grupo de amistades, las y los adolescentes en general piensan que entre sus amigos/as, existen quienes se alimentan bien, porque no comen comida alta en azúcares y/o grasas (comentado por Mateo) y porque varían su alimentación (mencionado por Irma). Sin embargo, también consideran que algunos de ellos, no tienen buena alimentación, pues no tienen horarios fijos y/o supervisión de sus tutores. Así lo expresó Dana: "*…uno de mis amigos como su mamá trabaja todo el día, entonces no está ahí para decirle que tiene que comer, y entonces luego no come o a veces lo único que come es una maruchan*[14]**"**

[13] Marca de refresco.
[14] Marca de fideos instantáneos.

En ese sentido, tres participantes además comentan que tienen idea de amigas con ciertos problemas alimentarios respecto a dejar de comer. En consecuencia, esto les provocó anemia (mencionado por Alexis) y algunos trastornos de la conducta alimentaria como anorexia. En palabras de Mateo y Dana: *"…ella tuvo anorexia, y la otra de mis amigas también la tuvo, y una de mis nuevas amigas tuvo problemas alimenticios*" *(Mateo); "…una de mis amigas tenía anorexia porque se restringía mucho los alimentos porque también decía que no quería engordar" (Dana*).

Con base en estas ideas y experiencias, las y los participantes de este grupo comentan que las indicaciones que se dicen a sí mismos refieren a mejorar y/o cuidar de su alimentación. Mateo, por ejemplo, se dice que su alimentación no es mala, pero quiere dejar de comer azúcares: *"…hay muchas cosas en las cuales debo mejorar […] como el dejar de consumir tanto refresco, […] también tanta comida chatarra, tantos dulces, porque es algo que me afecta".*

Irma y Alexis se dicen que quieren comer para sentirse bien, no recibir regaños de su mamá y para no enfermarse, en sus palabras: *"…me digo que mañana debería comer bien para que no me sienta mal, o a veces, por ejemplo, mi mamá me regaña por no comer a tiempo" (Irma); "…que debo comer bien porque un tiempo donde yo estaba propenso hacer anémico […] no quería que todo eso se repitiera" (Alexis*). Asimismo, Dana considera que debe tener un plan alimentario o ir con un nutriólogo, pero ocasionalmente también debate si tiene que dejar de comer como lo hace su mamá y amigos. Así lo narró:

> *…a veces me gustaría como dejar de comer, pero, pues luego lo pienso y digo no, yo no puedo hacer eso porque bueno, aparte de que no puedo dejar de comer porque mi mamá siempre está aquí, siempre me dice que coma o me regaña.*

Comparación de la categoría entre adolescentes

En atención al contenido de las generalidades y experiencias relatadas por las y los adolescentes del primer bloque, respecto a cada una las conductas de riesgo, también subdividimos la comparación de la categoría, acorde a estas como subcategoría.

Subcategoría pensamientos del bajo rendimiento académico

Al comparar las generalidades que las y los adolescentes de ambos grupos asumen en cuanto al bajo rendimiento académico, vemos que en su experiencia escolar ninguno de ellos/ellas, tiene actualmente conflictos en el tema. Así, en el primer grupo, cuyos códigos exponemos en la figura 7, pese a que en el pasado dos participantes también relatan dificultades. Pues Carlos dejó de estudiar por un tiempo y Dani tuvo bajo rendimiento en la secundaria. Ellos señalan que tales experiencias, son la causa por la cual ahora se esfuerzan para obtener buenos resultados.

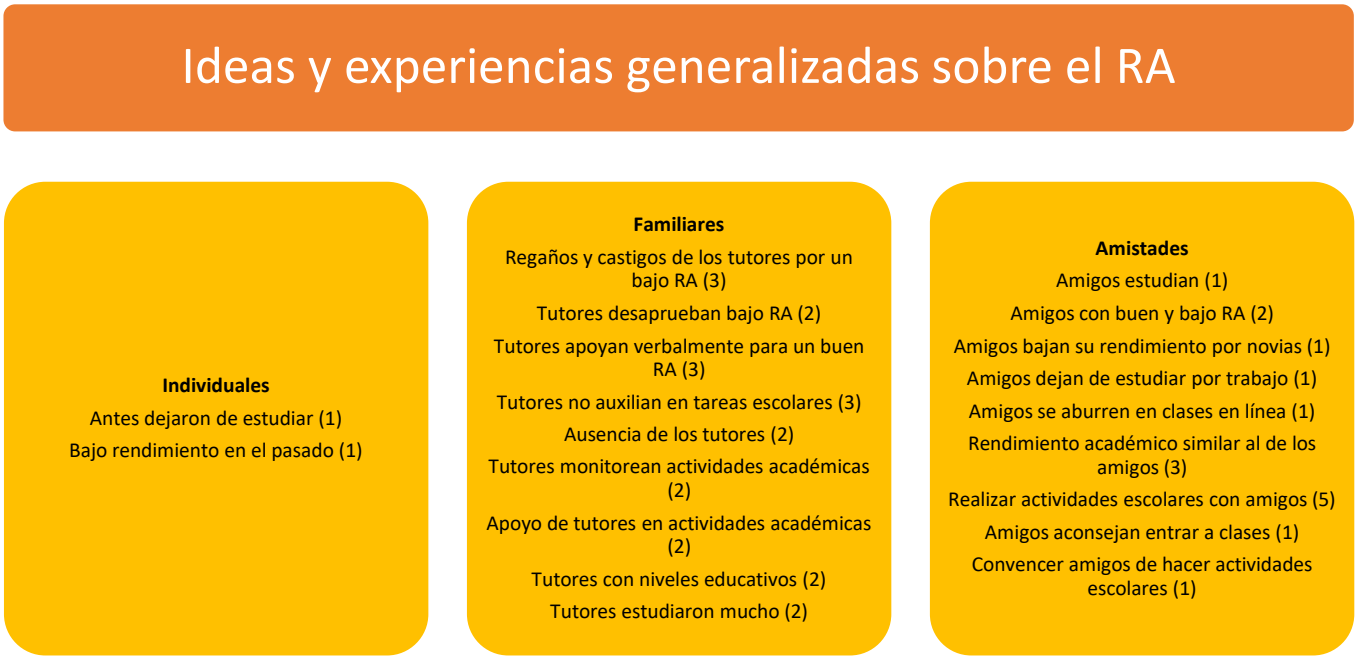

Figura 7. Pensamientos sobre el rendimiento académico: adolescentes del primer grupo. Elaboración propia

Por otra parte, dentro de las generalidades que expresan sobre su familia. Al igual que el segundo grupo de adolescentes, coinciden en las ideas respecto a que sus tutores desaprueban el bajo rendimiento académico, pues contemplan que pueden regañarlos o castigarlos en caso de tal comportamiento. Asimismo, que existe apoyo verbal de sus padres/madres y/o tutores para obtener buenos resultados.

En cambio, el primer grupo tiene en mente que otras situaciones que toman en cuenta respecto al comportamiento académico que asumen, son el nivel educativo de sus cuidadores. Así lo expresó Dani: *"…a lo mejor mi mamá [...] porque ella siempre ha*

estudiado mucho y aun hasta el momento ya va a sacar doctorado y todo". Al igual que el monitoreo sobre el cumplimiento de sus responsabilidades académicas y el apoyo a ciertas actividades escolares. En palabras de Belén: *"… Ah, bueno, pues en mi caso, mi mamá sí me pregunta en las mañanas, - ¿Ya te conectaste? ¿Ya entregaste esto? - Y yo - No, pues la verdad no-, -ah, pus ya conéctate ¿no?".* A la par, Adrián comentó:

> *…pues me conecto en las mañanas y como me ven que ya estoy trabajando con los profesores, pues ya no me dicen nada, si no se meten y me dicen -¡Oye, ya se te hizo tarde!- […] me ven entregando trabajos, tomándoles foto y todo ese tipo de cosas.*

Por otro lado, aunque ambos grupos de adolescentes conciben como generalidad de sus amistades, que estos tratan en su mayoría de sostener un buen desempeño en su conducta escolar. El primer grupo de adolescentes, basados en sus experiencias con aquellas amistades que tienen un bajo rendimiento, piensa que las cuestiones que eventualmente generan esto, son que sus amigos/as dejan de estudiar para trabajar, que descuidan sus actividades escolares por tener pareja, y/o el fastidio que representaban las clases en línea ante la pandemia, al momento de la investigación. Así lo describió Dani: *"…algunos les aburre, pero las clases en línea, ósea porque les gustaría estar más en presencial".*

Asimismo, si bien tienen en mente que sus amigos son un modelo para asumir una conducta escolar, tal es el caso de Dani, ya que comenta que sus amigos recurrentemente le aconsejan entrar a clases. La idea de Carlos es que, como actor, al mismo tiempo, tiene la capacidad de intervenir en el comportamiento de sus amistades, en sus palabras: "*trato de convencerlos de que trabajemos porque es algo importante, en dado caso que no pues [..] trato de no presionarlos al inicio, pero si ya veo que nada más no les interesa pues sí"*

Subcategoría pensamientos del ciberbullying

Al igual que el primer grupo de adolescentes, en las ideas generales sobre el ciberbullying de las y los participantes del segundo bloque, que presentamos en la figura 8, expresan no tener experiencia respecto a ser víctimas de ciberbullying. Aun cuando Carlos también refiere un incidente virtual pasado, con una persona que lo molestaba

por mensajes de Internet: "…*como cuatro años, nada más estaba molestando y ya, no. No sé, es una de esas personas que andan ahí molestando a la gente sin motivo*".

Asimismo, Dani y Belén comparten la idea respecto a que una medida da para contrarrestar tales agresiones, ya sea en ellos o con sus amistades, es bloquear los mensajes o cuentas de usuario de quien les molesta. De esto expresó Belén: *"Bueno, pues normalmente para eso cualquier cosa dentro de los insultos […] denunciar la cuenta, eso ayuda mucho igual" (Citado en García y Flores, 2023, p.159)*. En cambio, Adrián concibe la posibilidad de protegerse respondiendo a la agresión: *"…entonces este, yo nomas lo amenazo y ya".*

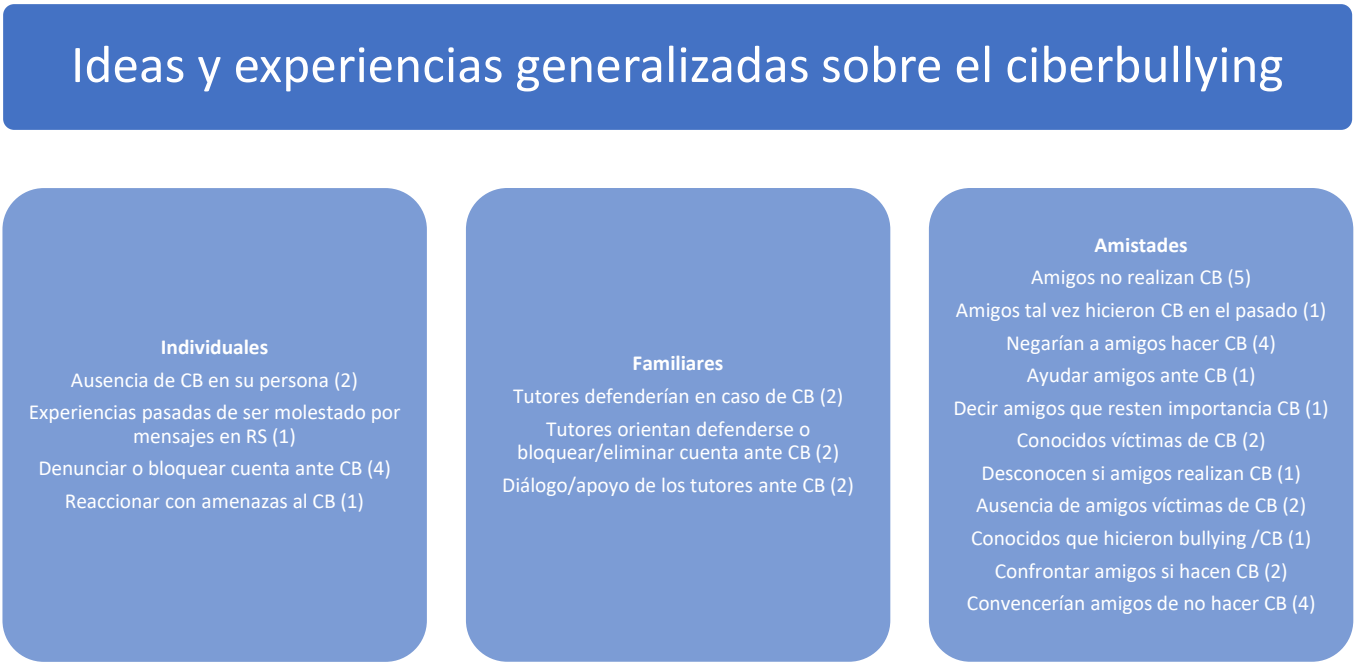

Figura 8. Pensamientos sobre el ciberbullying: adolescentes del primer grupo. Elaboración propia.

En cuanto a las generalidades de su familia, el primer grupo, al igual que el segundo, tienen en mente que sus tutores les defenderían en caso de que fuesen víctimas de ciberbullying, dándoles orientación sobre qué hacer, apoyo mediante diálogo e incluso interviniendo en el problema. Tal lo describe Dani: "*Hablarían conmigo, también buscarían ayuda y pues tratarían de hablar con esa persona para que no me volviera a molestar*".

Por su parte, en las ideas y experiencias generalizadas que narraron las y los participantes del primer grupo en cuanto a su grupo de amigos, si bien concuerdan con que sus amistades no realizan ciberbullying en la actualidad. Al mismo tiempo, creen que sus amigos/as no han sido víctimas de esta agresión, en palabras de Belén: *"pues hasta ahorita de los que tengo, no tengo ni idea".* Pero este pensamiento, comenta Carlos, se deriva de que sus amigos, tampoco dan importancia a ciertos incidentes cuando están en Internet: *"… ninguno ha sido víctima de ciberbullying. […] He visto que… quizá sí, algunos comentarios he visto, pero no les interesa, o sea, dicen "ah, sí, alguien comentó" ajá, está por demás ese comentario, no les influye*".

A diferencia del segundo grupo de adolescentes, otros pensamientos que comentaron las y los participantes del primer grupo respecto a sus amistades, es que en caso de que sus amigos fuesen víctimas de esta agresión los/las defenderían y/o aconsejarían: "*pues le diría [...] para que esté más tranquilo que lo bloquee o lo elimine" (Carlos); "Lo trataría de ayudar, pero siento que tiene que ser más el que tiene que poder resolverlo" (Dani*). No obstante, en caso de que sus amigos fueran los agresores o intentaran agredir a alguien, las y los adolescentes buscarían disuadirlos de emprender esta acción: *"…sí son mis amigos hablaría luego luego con ellos, pues no está bien, está mal, no hay por qué hacer eso" (Carlos); "…pues hablaría con ellos para decirles que eso está mal y ya" (Dani).*

Subcategoría pensamientos de los hábitos alimentarios

En las experiencias alimentarias, las y los adolescentes del primer grupo, a diferencia del segundo, no dieron testimonio de algún conflicto personal en cuanto a su alimentación. Por el contrario, Dani comenta no tener alguna restricción alimentaria, ya que se ejercita para no subir de peso, en sus palabras: *"No me ando restringiendo nada, más que nada, porque realizo ejercicio para no engordar".* Además, consideran que su toma de decisiones sobre qué alimentos consumir, depende de otros factores antes que lo que les gusta o se les antoja. Por ejemplo, Carlos toma en cuenta la disponibilidad de alimentos en su hogar, o que lo que vaya a comer no lo enferme. Así lo expresó:

> *Busco qué alimentos hay, qué alimentos tengo y de ahí selecciono. Trato de tener una fuente de carne y, si no tengo carne, pues que haya alguna proteína y de ahí complementarlo con verduras*

y vegetales. […] solamente en los pescados que es que o sea pueda llegar a enfermarme, entonces evito comer pescado.

De las ideas generalizadas respecto a la familia, ambos grupos de adolescentes piensan que su alimentación y la de sus tutores son similares, como describe Carlos: *"…casi siempre estamos a la par en lo que nos gusta. Algún alimento, si a mí no me gusta, pues lo evita y ya, no pasa nada*". En la perspectiva del segundo grupo, esto es porque las mamás frecuentemente toman la decisión sobre lo que se consume y prepara en el hogar, tal lo señala Dani: *"…no elijo, como lo que me da mi mamá. O lo que se va a preparar".* Estas decisiones, si bien, pueden ser según lo que se le antoje a la familia (mencionado por Dani). También se derivan de los recursos, tiempo y practicidad de preparación, de acuerdo con Carlos.

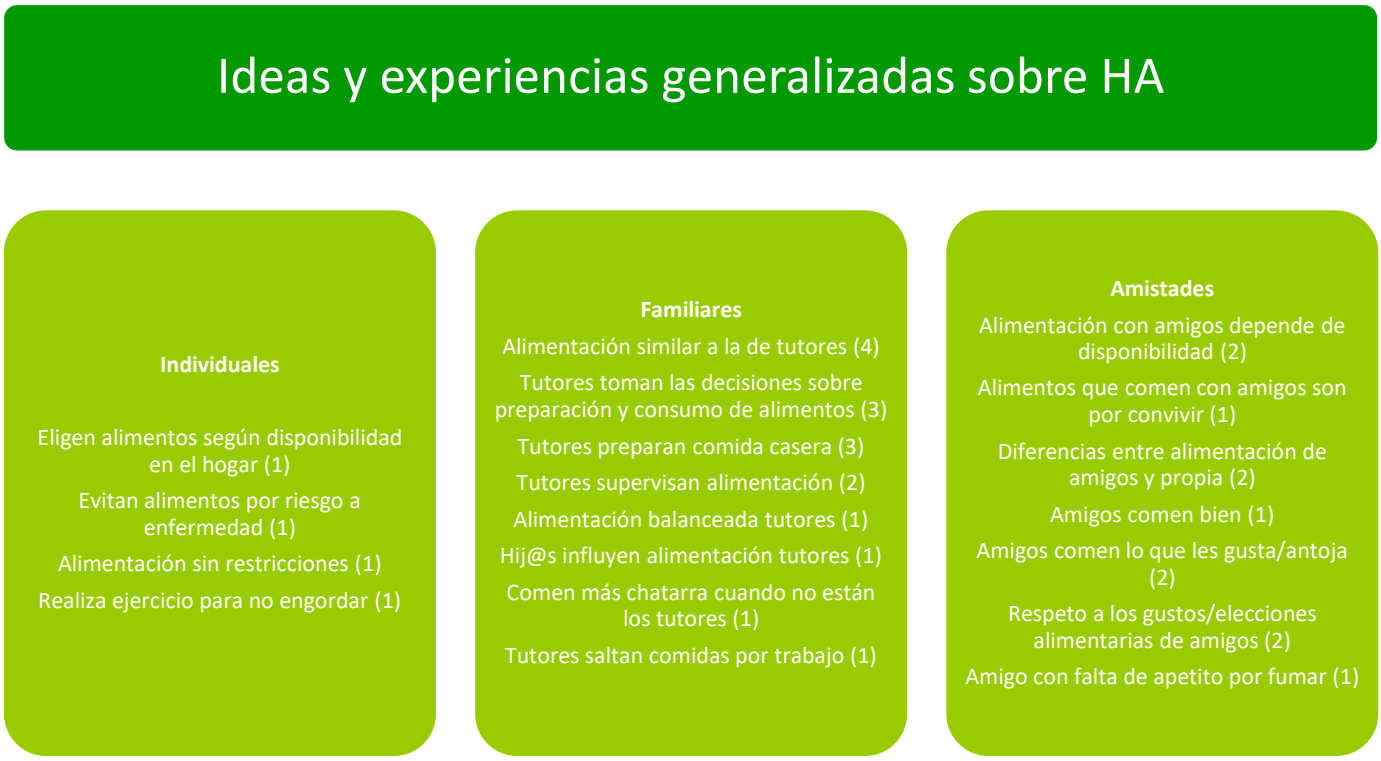

Figura 9. Pensamientos sobre hábitos alimentarios: adolescentes del primer grupo. Elaboración propia.

Belén, Carlos y Dani, relatan que otro aspecto por el que consideran que la alimentación de los tutores e hijos/as es semejante, es porque sus madres y/o padres aún supervisan su alimentación, al hacer comentarios sobre sus hábitos. En sus palabras: *"…hay ocasiones en las que me dice que ya es muy noche para andar*

comiendo" (Carlos); "…que como mucho, que como pura porquería, porque a veces, bueno, antes comía mucha chatarra" (Dani). Sin embargo, Belén concibe que, a la inversa, estas conversaciones también influyen en las elecciones y modificaciones alimentarias de los tutores. Así lo relató:

> *…yo, por ejemplo, prefería de las verduras, pues fue mi idea y como que mi mamá al principio decía: - ¡Ay no! ¿Qué onda con tu comida super rara? […] y le decía: -Pues pruébala, ¡está muy rico! Y ya después, como que cambió de opinión y dijo: - ¡Ay no, si esta rico! Pero siempre es como que de ¡ay no! ¿Por qué hiciste esto? O ¿Por qué está tan raro?*

En comparación con el segundo grupo de participantes, las y los adolescentes del primer grupo, mencionan que dos problemas de los que tienen idea en cuanto a alimentación y la familia, según Carlos es que su padre suele saltar comidas al centrarse mucho en el trabajo, lo que provoca que se olvide de comer. Dani, por otro lado, reconoce que suele comer más comida chatarra cuando no está con su familia.

En cuanto a sus amistades, las y los adolescentes reconocen que en general tienden a consumir diferentes alimentos, entre ellos comida rápida, ya sean tacos y/o hamburguesas. No obstante, Adrián y Belén piensan que eligen tales alimentos como un modo de convivir y la disponibilidad de alimentos al que tienen alcance cuando están con sus amigos/as. Aun así, consideran, en comparación con el segundo grupo de entrevistados, que sus hábitos alimentarios y los de sus amigos pueden ser un tanto distintos. En sus palabras: *"…es porque somos personas muy diferentes. Pues sí, normalmente varían mucho las cosas. Normalmente, no pedimos lo mismo" (Belén).*

De esta manera de sus experiencias generalizadas con sus amigos, las y los adolescentes del primer grupo reconocen que sus amistades comen bien (comentado por Dani) según sus gustos u antojos (mencionado por Carlos), y generalmente, expresan Adrián y Belén, tienden a respetar los gustos y elecciones alimentarias de sus amistades. En cambio, Carlos da cuenta de una experiencia con un amigo que no comía mucho por fumar.

5.2.3.2 Significado de las conductas de riesgo

Anteriormente, mencionamos que esta categoría incluye las características simbólicas y definiciones que ambos grupos de participantes interpretan de las tres

conductas de riesgo, las cuales organizamos como subcategoría. No obstante, en su testimonio las y los adolescentes también dieron cuenta de causas, consecuencias y/o factores que en su perspectiva producen estos comportamientos. Por tal motivo, a continuación, presentamos por separado los códigos de cada subcategoría.

Subcategoría significados del bajo rendimiento académico

Esta subcategoría se refiere los significados que para las y los participantes implica tener bajo rendimiento escolar, con base en sus interacciones dentro de su entorno familiar y de amigos. Para el segundo grupo de adolescentes, quienes han tenido más experiencias cercanas de esta conducta, sus interpretaciones apuntan sobre todo a las causas que atribuyen a tal condición, como mostramos en la figura 10.

Figura 10. Significados sobre el bajo rendimiento. Elaboración propia.

En la entrevista con Mateo, destaca que los aspectos de la conducta escolar que pueden disminuir el rendimiento académico son no cumplir con las expectativas de los profesores o no contar con las competencias requeridas sobre los temas. Por su parte, Irma describe que el bajo rendimiento se relaciona con la falta de orientación de los tutores, así como el apoyo para que logren cumplir con sus actividades. Dani lo atribuye a la falta de atención, problemas en casa o a que el/la estudiante se sienta deprimido. Mientras que Dana coincide en lo expuesto por ambos. Así lo refirió: *"… son muchas cosas que pueden hacer que un alumno no tenga rendimiento académico, que tenga problemas emocionales o económicos*".

Ante sus experiencias con su papá y mamá, respectivamente, Mateo y Dana consideran que la presión de los tutores para obtener un buen desempeño escolar puede generar un efecto contrario. Pues al tratar de forzar a los hijos a tener buenas calificaciones o demostrar su inteligencia, es posible que su autoestima y estado de ánimo se vean afectados si no cumplen con tal objetivo. En sus palabras, ambos expresan lo siguiente:

> *… podría ser la presión que tienen en sus hogares con sus familias a que tienen que pasar y tienen que entender y tienen que hacer y también […] la autoestima ¿no? Que te sientes que no eres inteligente y que no sirves para el estudio y que estudiar no es lo tuyo, cuando simplemente lo que está pasando es que no le estás entendiendo bien a los temas"-**Mateo.***

> *… porque hay veces en las que los papás presionan mucho a los hijos y se basan mucho en sus calificaciones y en su rendimiento que tienen, como para poderles dar libertades o así, o hay veces en las que los propios alumnos, su rendimiento no es el mismo por su estado de ánimo"- **Dana.***

Subcategoría significados del ciberbullying

En los significados que las y los adolescentes atribuyen al ciberbullying, en más de una ocasión los cuatro coinciden en que esta es una conducta que provoca malestar en otros por medio de Internet y redes sociales, como mostramos en la figura 11. En palabras de Irma, es una agresión que además suele ser anonimia: *"…una forma de agredir a una persona por medio de redes sociales, a veces son personas que se hacen pasar por anónimos para dañar a otras personas".* Mateo, por otro lado, comenta que es una forma de bullying que se relaciona con rumores creados alrededor de quien se busca afectar:

> *…sé que es bullying, pero hecho a través de alguna plataforma, a través de mensajes de texto, algún video. […] sé que afecta obviamente a la persona a la que se le está haciendo y […] que muchas cosas son inventadas**-Mateo.***

En ese sentido, dos adolescentes opinan que las consecuencias víctima el ciberbullying pueden ir desde afectar sus emociones, hasta crear problemas en la autoestima, así lo expreso Dani: *"… puede llegar a afectarte tanto emocional como física, puede llegar a hacer una persona optimista, a una persona muy negativa en ese aspecto".* Por otro lado, Mateo menciona: *"…bajando su autoestima haciendo creer que*

no valen absolutamente nada, o que no son atractivos, o que no merecen amor, o que no merecen ser queridos ni siquiera por ellos mismos, causándoles ansiedad o pánico social".

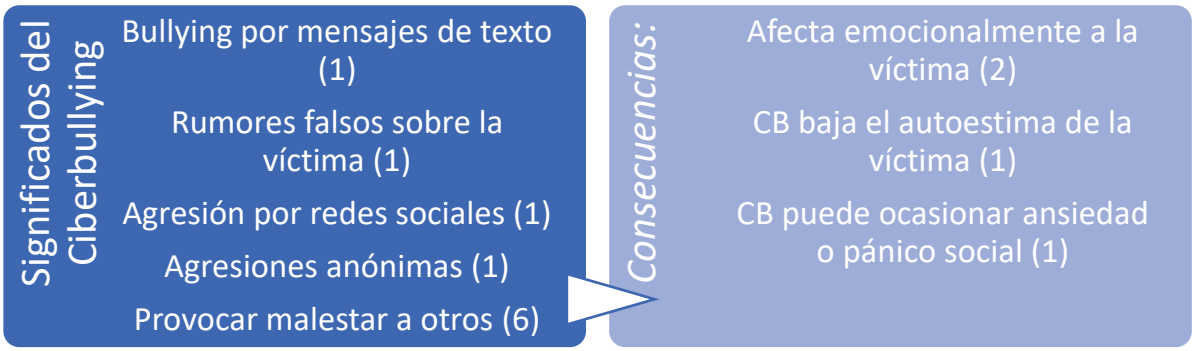

Figura 11. Significados sobre ciberbullying. Elaboración propia

Subcategoría significados de los hábitos alimentarios

En la perspectiva de las y los adolescentes sobre los hábitos alimentarios, describen que estos comprenden al consumo de alimentos o dietas que siguen las personas, el balance de alimentos, rutinas o planes alimentarios. Así lo describen: *"lo que consume una persona, bueno, que consume con regularidad, como es su dieta" (Mateo); "tener un balance en lo que comemos" (Irma); "las rutinas o las porciones, vienen a la mente como las dietas balanceadas, un plan alimenticio" (Dana).*

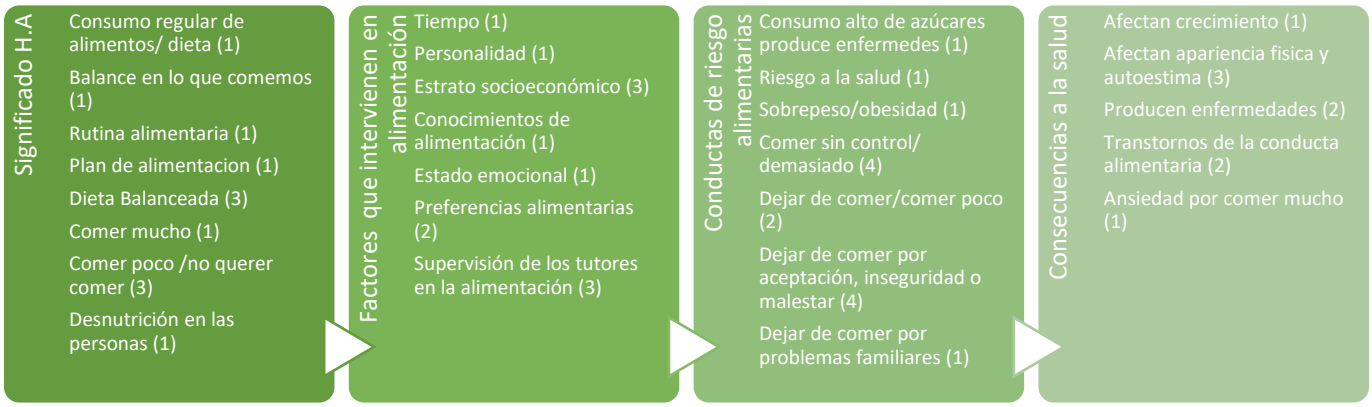

Figura 12. Significados sobre hábitos y conductas de riesgo alimentarias. Elaboración propia

Asimismo, tal presentamos en la figura 12, para las y los participantes hablar de los hábitos alimentarios también se vincula con los problemas que se desarrollan en ellos. Irma, por ejemplo, refiere a las cantidades de comida que se consume: "*a veces*

pasarnos o comer muy poco". Por su parte, Alexis menciona problemas como la desnutrición y conflictos con la corporalidad*: "…la desnutrición en las personas, lo de los complejos que se hacen a tu cuerpo y no querer comer bien".*

En ese sentido, en su opinión las y los adolescentes contemplan que los hábitos alimentarios dependen de factores como su estrato socioeconómico, así lo expreso Mateo: *"…su posición socioeconómica, yo creo depende, pues mucho porque, pues hay gente que tiene para comer todos los días, hay gente que necesita trabajar una semana para comer"*. Pero también, en palabras de Alexis, de sus preferencias alimentarias: *"…el cómo y qué coma, pues si es una persona que no come mucho, pero come muchas chucherías, le va a hacer mucho daño. Pero si come bien y no come mucha chuchería, pues le va a beneficiar".*

Dos participantes mencionan otros factores como la personalidad y el tiempo del que disponen. Irma lo expresó de la siguiente manera*: "Muchas veces de su estado económico, de su forma de ser o del tiempo en el que disponen para estar*". Dana a su vez destaca el estado emocional: *"…puede depender de muchas cosas como su estado emocional o su economía, este lo que les gusta comer más".*

Ante los problemas que se gestan dentro de los hábitos alimentarios, cabe mencionar que también les preguntamos a las y los adolescentes lo que para ellas/ellos significan las conductas de riesgo alimentarias. Tres participantes expresan que, en su perspectiva, estas se relacionan con extremos en el comportamiento de comer mucho o dejar de comer, por problemas familiares, e inseguridades. Dana lo describe de la siguiente manera: *"…problemas familiares o problemas que le hacen en la calle o cosas así que crean inseguridad o ella misma se produce inseguridades, por verse mal o sienten que se ven mal y dejan de comer*". Otras situaciones son la búsqueda de aceptación y falta de atención. Así lo expresó Irma:

> *…dejaron de comer para sentirse bien o para muchas veces encajar en el mundo, y otras, pues comieron demasiado, porque tal vez no les ponían como tal atención, […] o muchas veces sus papás son los que les dicen que coman y coman (Citado en García y Flores, 2023, p. 160).*

Mientras que Mateo, comenta que estas acciones que ponen en riesgo la salud y provocan enfermedades, sobrepeso u obesidad, por el consumo de azúcares: *"… por*

ejemplo, si consumen demasiadas azúcares, pues podrían tener la glucosa alta, la azúcar alta, pues causarle problemas cardiacos […] le causa obesidad, sobrepeso".

Finalmente, de los significados de las conductas alimentarias de riesgo, en la opinión de las y los adolescentes estas tienen consecuencias que pueden afectar el crecimiento, crear enfermedades, y las emociones, al respecto Mateo comento lo siguiente: *"…afectan nuestro desarrollo, pues nuestro crecimiento como tal, hasta hacen que podamos padecer enfermedades, en temprana edad, […] igual afecta la autoestima*". Alexis y Dana, en cambio, refieren que estas desencadenan trastornos de la conducta alimentaria (TCA). Dana lo señaló así: *"…si podría generar una enfermedad alimenticia, un trastorno alimenticio como la anorexia o la bulimia o la ansiedad al comer mucho".*

Comparación de la categoría entre adolescentes

Para mostrar las diferencias y coincidencias entre ambos grupos de adolescentes respecto a las interpretaciones que formulan sobre las conductas de riesgo, también exponemos los resultados del primer grupo por subcategorías.

Subcategoría significados del bajo rendimiento académico

Al contrastar las similitudes y diferencias entre los significados que las/los adolescentes refirieron interpretar como bajo rendimiento académico. De manera distinta al segundo grupo de participantes, del primer bloque, únicamente Dani describió lo que él entiende por este comportamiento, señalando cualidades distintas a las anteriores, estas fueron la falta de interés, ausencia de responsabilidad y disciplina, como lo muestra la figura 13.

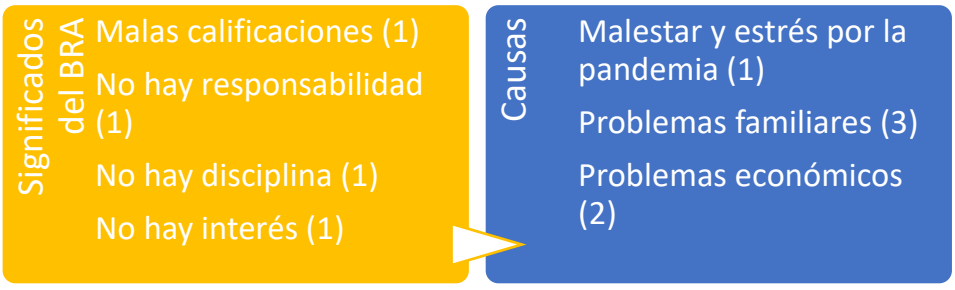

Figura 13. Significados sobre el BRA: adolescentes del primer grupo. Elaboración propia.

Entre otras coincidencias que identificamos en ambos grupos, es que los primeros cuatro adolescentes también señalan que dentro de las causas que propician el bajo rendimiento académico se encuentran los problemas familiares (mencionado por Adrián, Belén y Carlos), los problemas económicos (comentado por Belén) y la pandemia. De esto narró Carlos: *"… les afecta mucho el encierro […] entonces se siente sofocado, sofocado, se siente estresado por no convivir, no… no tener contacto social, eso puede ser una causa*".

Subcategoría significados del ciberbullying

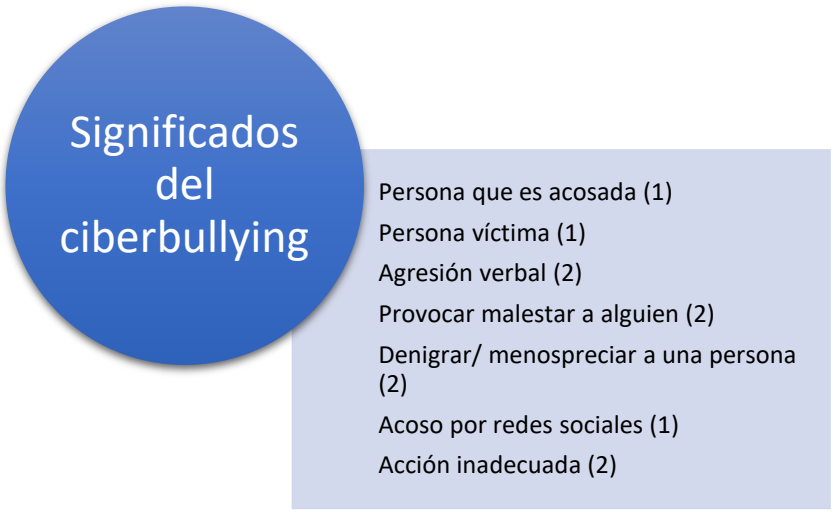

Figura 14. Significados sobre ciberbullying: adolescentes del primer grupo. Elaboración propia

Al comparar las interpretaciones sobre el ciberbullying, del primer grupo de adolescentes, que presentamos en la figura 14, solamente Dani y Carlos describieron qué significa para ellos esta conducta. Al igual que el segundo bloque de participantes, coinciden en que es una forma de agresión que busca dañar a otra persona mediante redes sociales; por lo tanto, las agresiones son verbales. Así lo definen ambos: *"…es una persona que está siendo acosada por otras personas, pero la agreden diciéndole de cosas o así" (Dani); "…pues que le están haciendo sentir mal. Quizá lo están acosando. Que está siendo agredido verbalmente y escrito, mmm… con el fin de denigrar o hacer menos a una persona" (Carlos, citado en García y Flores, 2023, p.159).*

A diferencia del segundo grupo de adolescentes, al igual que Carlos, Dani también menciona que uno de los mecanismos u objetivos dentro del ciberbullying es denigrar a la víctima: *"…pues que alguien está tratando de denigrar a otra persona o hacerla sentir mal por medio de las redes sociales".* Finalmente, para Carlos, otra característica es que no es una acción correcta: *"… si, no está bien, creo que no debería haber motivo".*

Subcategoría significados de los hábitos alimentarios

Al comparar los significados que tienen los hábitos alimentarios (HA) para las y los adolescentes. En el primer grupo, encontramos que solo dos participantes hablan de lo que ellos interpretan sobre las conductas alimentarias de riesgo en los HA. No obstante, al igual que el segundo grupo de adolescentes, Carlos concuerda en que los problemas que se relacionan con los HA y las conductas de riesgo que se presentan en tales, recaen en que una persona se alimente en exceso. En sus palabras: *"… una no se está midiendo con lo que están comiendo o están comiendo de muy mala manera".*

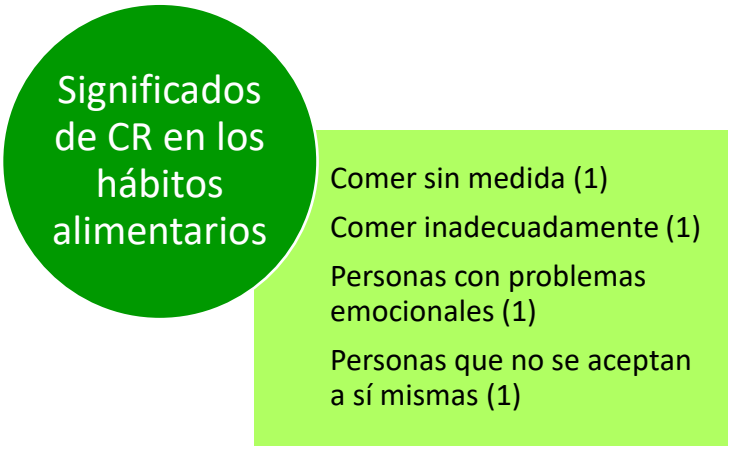

Figura 15. Significados sobre las conductas de riesgo en los hábitos alimentarios: adolescentes del primer grupo. Elaboración propia

Otro aspecto en el que también coinciden, tal se muestra en la figura 15, lo menciona Dani, ya que para él las conductas de riesgo alimentarias, atienden a conflictos en lo emocional y la falta de aceptación: *"…personas con problemas emocionales que no se sienten aceptadas consigo mismas".*

5.2.4 Conductas de riesgo en las y los adolescentes

En este último apartado agrupamos las tres categorías que refieren a las actitudes y acciones que las y los adolescentes asumen frente al rendimiento académico, el

ciberbullying y en los hábitos alimentarios, que señalan su propensión u aversión a asumir riesgos sobre dichos comportamientos. Para ello, a continuación, mostramos las subcategorías y códigos obtenidos en cada una conforme al orden en que se abordaron dentro de la entrevista.

5.2.4.1 Conductas en el rendimiento académico

Esta categoría representa las actividades que las y los adolescentes realizan y que contribuyen o comprometen su rendimiento académico. De esa manera, codificamos los comentarios y experiencias respecto a sus conductas escolares cotidianas, su perspectiva sobre su dominio de temas, calificaciones y aspectos de lo individual que amenazan para mantener un buen desempeño académico. Así, organizamos cinco subcategorías que corresponden a *actividades escolares durante el día, promedio actual, comprensión de temas académicos, actividades que llevan a la desvinculación de tareas escolares y riesgos de bajo rendimiento académico.*

a) Actividades escolares durante el día

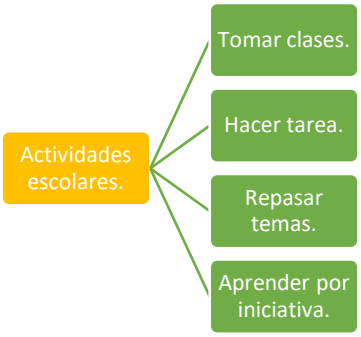

Figura 16. Elaboración propia

Dentro de las actividades cotidianas que las y los participantes describieron, identificamos que entrar a clases, seguido de realizar las tareas, eran las conductas escolares que hacían con mayor frecuencia. En la entrevista, solo Irma comentó que ya no realizaba estas actividades, pues esperaba ingresar a un curso de formación para el trabajo como cultora de belleza, debido a que esa es su aspiración para su desarrollo laboral.

De las conductas escolares, Mateo agregó que otras actividades extras que repercuten en su desempeño, tienen que ver con repasar o buscar otros medios para aprender y/o comprender mejor los temas que ve en clases. No obstante, señala que esta práctica surgió como respuesta al trabajo académico en línea, por el contexto de pandemia cuando se desarrollaba la investigación. En sus palabras:

> *A veces veo videos de algunos temas que no entendí, porque en línea no entiendo absolutamente nada. Entonces por ejemplo de matemáticas y lógica que son materias que me cuesta un poquito de trabajo entender, veo videos a veces cuando ya estoy acostado en mi cama preparado ya para dormir*. - ***Mateo.***

b) Promedio académico.

Tabla 7. ***Promedio académico de las y los adolescentes.***

Rango por promedio académico.	
7 a 7.9	Alexis
8 a 8.9	Ardían
	Belén
	Dani
	Dana
9 a 10	Carlos.
	Mateo

Fuente: Elaboración propia.

Si bien las calificaciones, como lo enunció Dana durante la entrevista, no son todo para determinar el desempeño académico de un estudiante, este aún es un indicador que se retoma para evaluar el rendimiento respecto al desarrollo y entrega de actividades escolares. En ese sentido, para visibilizar los promedios de las y los participantes, solo en esta categoría mostramos los resultados de ambos grupos de adolescentes en conjunto.

Cabe decir que este promedio responde a la calificación general que las y los adolescentes mencionaron obtener respecto a su último ciclo escolar. A excepción de

Irma, quien refirió no estar segura de cuáles fueron sus calificaciones al terminar la secundaria. Esta calificación se agrupó en rangos dado que dieron una cifra aproximada.

c) Comprensión de temas académicos

La comprensión de los temas académicos representa las perspectivas que tienen las y los adolescentes respecto a sus aprendizajes y entendimiento de sus materias en clase, que también es un reflejo de su rendimiento escolar.

Una diferencia significativa que las y los adolescentes encuentran respecto a que tanto dominan y/o entienden los temas que ven en clases, se relaciona con en el cambio de clases presenciales a en línea a causa de la pandemia. Tres participantes refieren que su nivel de atención y comprensión no es el mismo, ya que ambas eran mejores al estar en presencial. Porque la forma de explicar y realizar las actividades es generalizada, así lo expresó Mateo: "*…aparte que en línea explican a muy a grandes rasgos" (Mateo).* Irma menciona, que para entender lo que ve en clases, necesita que le expliquen la información con claridad: *"… pasa es que yo como que entiendo mal, si me lo dejan, que yo lo lea o lo vea, si ya me lo explicaron con sus propias palabras o algo así, pues puede haber algo que no entienda" (Irma).*

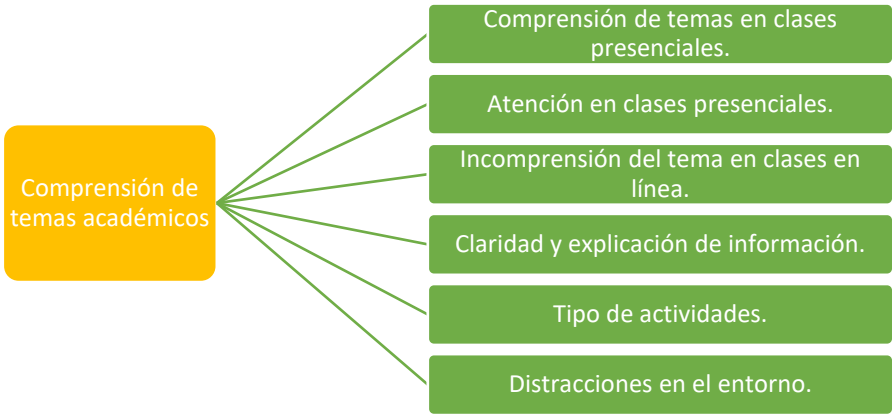

Figura 17. Elaboración propia.

Además, al estar en clases en línea y tener dificultades para comprender los temas, Dana menciona que eso afecta su capacidad de atención, por ello también suele distraerse. Así lo dijo: "*En clases virtuales casi no, al maestro no le entiendo muy bien o me distraigo mucho".* Otras situaciones que aumentan las distracciones son la

disponibilidad de usar el teléfono (mencionado por Mateo), o tener que atender responsabilidades en el hogar como el cuidado de otros, tal es el caso de Alexis, quien describe se hace cargo de su sobrina pequeña.

d) Actividades que llevan a la desvinculación de tareas escolares

Cumplir con las tareas y actividades escolares es parte de las acciones del estudiante que se requieren para estar involucrado en los aspectos académicos, y en consecuencia para acceder a buen rendimiento académico. Por ello, tener en cuenta las conductas o situaciones que, desde lo individual, los alejan de atender a ellas, revela los factores que promueven una baja en su desempeño.

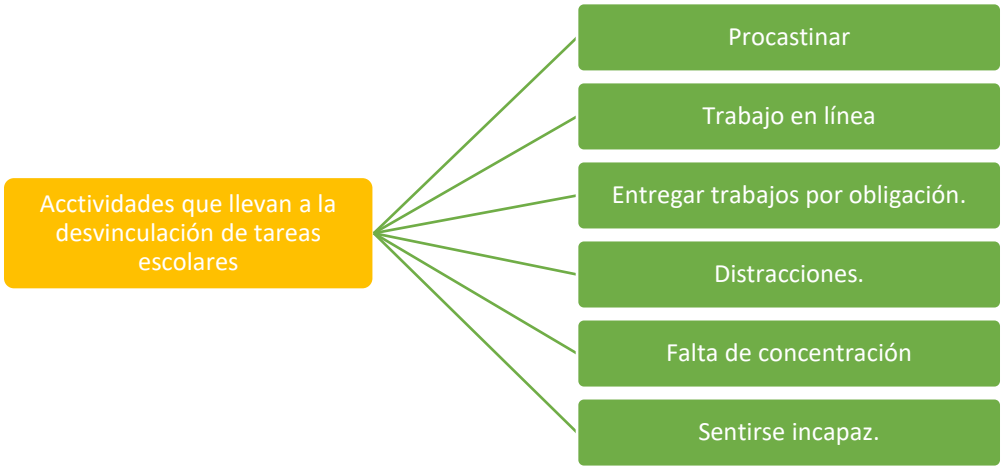

Figura 18. Elaboración propia.

En ese sentido, las y los adolescentes revelan que eventualmente lo que los lleva desatender sus actividades escolares, es la sensación de incapacidad para realizar los trabajos o distraerse (mencionados por Dana y Mateo), ya sea por utilizar el teléfono, platicar con amigos, y/o dedicar tiempo a otras actividades de entretenimiento. También por aspectos psicológicos, por ejemplo, problemas emocionales (comentado por Dana). Al igual que por condiciones externas, entre ellas los problemas familiares respecto a desvinculación familiar, emergencias, enfermedades y/o problemas económicos (que señalan Irma y Alexis).

Por otro lado, Mateo es el único que hace énfasis en el impacto que ha tenido la pandemia y las clases en línea, provocando un desapego para atender sus responsabilidades escolares, ya que en su perspectiva esta modalidad más que propiciar

su aprendizaje, da prioridad a la entrega de trabajos, lo que hace que los alumnos cumplan los requisitos por obligación. Así lo expresó:

> *…creo que es lo que la mayoría de los adolescentes hemos hecho desde la pandemia que entregamos tareas para no reprobar el año, porque al menos yo y muchas de las personas que conozco, en línea sentimos que no aprendimos nada, entonces simplemente entregamos las tareas por entregarlas y no por de verdad hacerlas.*

e) Riesgos de bajo rendimiento académico

Obtener bajas calificaciones en cualquier nivel de evaluación escolar, sean tareas, actividades, exámenes, o reprobar, son aspectos que comprometen el rendimiento académico de los estudiantes respecto al promedio general y avance al siguiente grado escolar. Aunque las y los participantes refieren hasta el momento no haber reprobado ninguna materia o ciclo escolar, sí mencionan algunas de sus acciones que eventualmente les han puesto en riesgo de ello. Mateo y Dana, por ejemplo, reconocen que suelen no entregar tareas o hacerlo en el último momento, por falta de organización (mencionado por Dana), lo que provoca que lleguen a bajar sus calificaciones (comentado por Mateo).

Figura 19. Elaboración propia.

En cambio, Alexis comenta que, a pesar de tener calificaciones de 6 o 7, trata de dar lo mejor de sí, pues en sus experiencias pasadas lo que lo puso en riesgo de bajo rendimiento escolar, fueron las situaciones familiares por la enfermedad de su mamá. Además, que lo inscribieron a la escuela años después del momento en que debía comenzar a estudiar. De ahí que, se encuentra retrasado en su grado escolar, así lo

declaró: *"Lo que sí, no reprobé ningún ciclo, pero digamos que entre a destiempo, por eso yo ya estaría en segundo de prepa".*

Comparación de la categoría entre adolescentes

Al contrastar las coincidencias y diferencias de las conductas de rendimiento académico de ambos grupos de adolescentes respecto a las subcategorías y códigos que organizamos. Como se muestra en la figura 20, encontramos que, con relación a la subcategoría *actividades escolares durante el día*, los dos grupos coinciden en que entran a clases y hacen tareas como parte de sus conductas escolares. No obstante, dos de los participantes del primer grupo reconocen que no asisten regularmente a clases, en palabras de Belén: *"…porque si entramos. Ósea, hay días en los que, si entro, no entro a las clases y, pues, ¿Así no? ¡Ja,ja,ja,ja, lo normal!*".

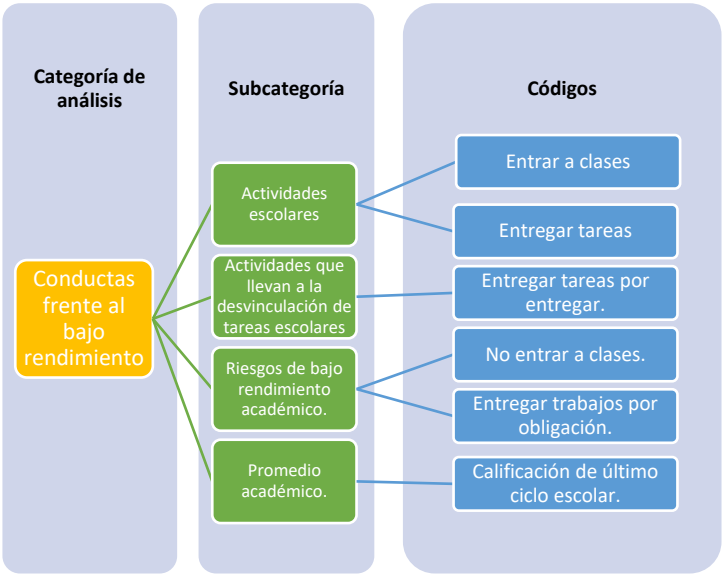

Figura 20. Elaboración propia.

Paradójicamente, también el entregar tareas o entrar a clases, en el caso de Adrián, es una actividad que lo *desvincula de lo académico,* pues si bien cumple con lo solicitado, se conforma con hacerlo solo en algunas materias. Así lo relató: *"…yo si entro. Pero hay veces en las que me conformo con las actividades que luego dejan, nomás entro con la profesora de química y él de matemáticas. Pero ahí más o menos voy con ellos".*

Con los testimonios anteriores, Adrián y Belén reconocen que llegan a faltar a clases. Esta acción, por tanto, la organizamos dentro de los *riesgos ante bajo rendimiento escolar*. Asimismo, en ella encontramos que las acciones de Adrián coinciden, por lo dicho por Mateo, respecto a entregar tareas por obligación, pues la motivación para hacerlo no es su aprendizaje o comprensión de sus materias, sino por conformismo. Más cabe aclarar que una diferencia entre las subcategorías de cada grupo, las y los primeros adolescentes, no dieron referencias sobre su comprensión de los temas académicos.

5.2.4.2 Conductas frente al ciberbullying

La categoría de análisis conductas frente al ciberbullying, agrupa las acciones que las y los adolescentes asumen respecto al tema del ciberbullying en su uso de Internet. Producto de los códigos resultantes de esta categoría, organizamos tres subcategorías que son *uso de plataformas de comunicación*, *agresores o víctimas de ciberbullying, y experiencias de agresión virtual.*

a) Usos de plataformas de comunicación

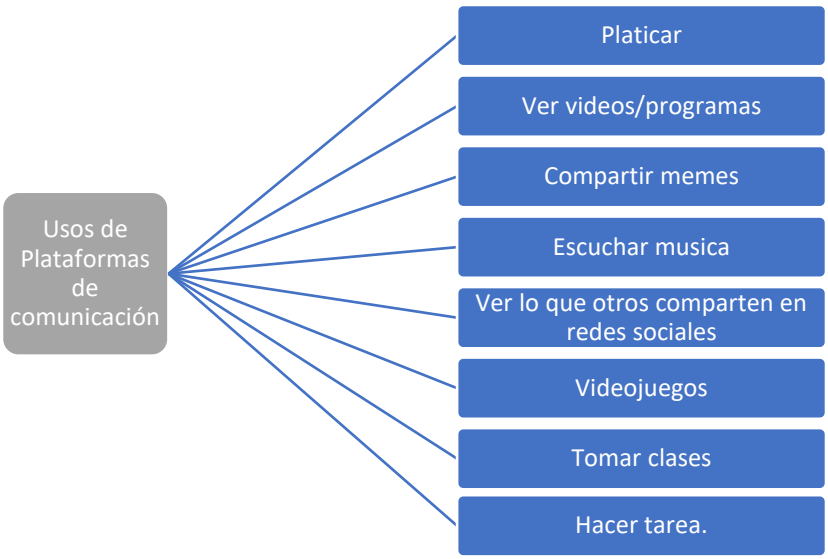

Figura 21. Elaboración propia.

El ciberbullying es una forma de agresión que tiene lugar en los espacios de comunicación virtual, por eso buscamos conocer qué uso y actividades emprenden las y los adolescentes en Internet y, específicamente, en plataformas de mensajería e interacción virtual como son las redes sociales. No obstante, el grupo de participantes

del segundo bloque menciona que entre las situaciones más recurrentes para las que usan estas herramientas es para platicar con amigos y/o familia, tal mostramos en la figura 21.

Además de la comunicación, en segundo lugar, se encuentran las actividades de entretenimiento, ya que cotidianamente utilizan estos espacios para escuchar música, ver videos, o programas. Por último, las y los adolescentes también destacan las actividades escolares, pues ante el confinamiento por la pandemia, Internet pasó a ser un espacio no solo para hacer tarea, sino también para tomar clases.

b) Agresores o víctimas de ciberbullying

De las y los participantes del segundo bloque, todos declaran que no han realizado ciberbullying, y que tampoco han sido víctimas de esta modalidad de agresión virtual. Además, expresan que una estrategia para evitar ser objeto de estos abusos se relaciona con las acciones de protección que toman para prevenir algún acoso. Por ejemplo, de acuerdo con Irma y Dana, ignorar los comentarios negativos. Pero también, menciona Mateo, bloquear el canal de comunicación, ya sean mensajes o perfiles de redes sociales.

c) Experiencias de agresión virtual

Aunque los cuatro adolescentes del segundo bloque, declaran no tener experiencias ciberbullying, dentro de sus respuestas encontramos otro tipo de experiencias de agresiones virtuales que en particular han vivido en su uso cotidiano de redes sociales, como son los comentarios o mensajes privados negativos, con insultos, amenazas, o acoso sexual, tal mostramos en la figura 22.

En el caso de Mateo y Dana, refieren que, eventualmente, han recibido acoso en modalidad de asecho por mensajes de forma continua. No obstante, con una connotación afectiva o sobre sexualidad. Al respecto, Mateo narró que hace algún tiempo un exnovio lo buscaba constantemente por Internet, luego de que terminaran su relación. Dana, por otro lado, llegó a recibir en más de una ocasión mensajes de acoso sexual, de distintas personas mayores y desconocidas, pero sin ser recurrentes.

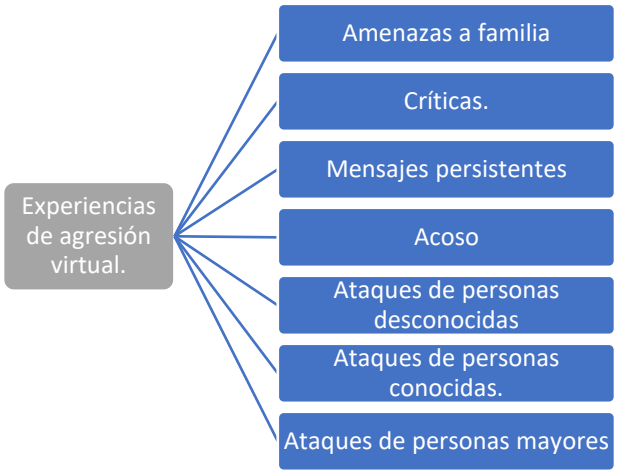

Figura 22. Elaboración propia.

Alexis, por su parte, refiere que ha recibido mensajes de amenazas, porque suele entablar más amistad con mujeres que con hombres, y también por su apariencia. Estos mensajes suelen provenir de personas desconocidas como conocidas, en sus palabras:

> *…pues a veces es por mi forma de ser porque no soy casi de convivir con la gente, pero cuando convivo soy más de chicas y eso me ha traído muchos problemas. Aparte mi manera de …bueno ¿cómo le podría decir?, físicamente mi manera parece que soy de niño de la calle. Es lo que me han dicho también*[15] *y, pues me ha traído muchos problemas, ya sea de que me dicen: "¡Ah, que!, ¿Por qué me visto feo?" y "¿qué? ¿A poco quieres pelea?"-**Alexis.***

Otras situaciones que los vulneran a recibir malos comentarios o mensajes en Internet que incluso llegan a ser ofensivas, son las críticas que reciben al compartir los temas que les interesan en sus redes sociales. Así lo refirió Irma: *"… luego publicaba cosas sobre el feminismo, varios hombres o algunas otras personas me decían que ellos estaban en contra de ellas, y me seguían ahí diciendo que eso estaba mal*".

Comparación de la categoría entre adolescentes

En la categoría sobre las conductas frente al ciberbullying, al comparar las semejanzas y diferencias entre subcategorías y códigos resultantes de los testimonios de los primeros cuatro adolescentes y el segundo grupo. Encontramos que las similitudes que ambos grupos destacan respecto al uso que dan a las plataformas de comunicación, son platicar con sus amigos o familia. En cambio, del primer grupo de participantes,

[15] Una parte de esta oración de Alexis también la citamos en García y Flores (2023, p.159)

Adrián menciona que casi no usa Internet ni redes sociales, y prefiere jugar videojuegos, los cuales no son en línea. Por su parte, Carlos contó que uno de los usos que recientemente ha incorporado a ellas, desde aplicaciones como WhatsApp, es para recibir información de cursos para los exámenes de ingreso a la universidad.

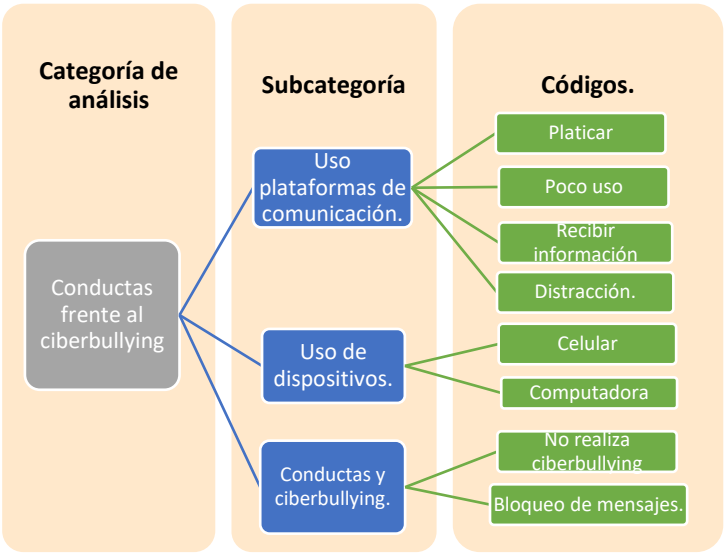

Figura 23. Elaboración propia.

Otra diferencia que describieron las y los adolescentes del primer grupo de adolescentes y el segundo, corresponde al tipo de dispositivos a los que recurren para usar de internet y redes sociales, ya que el primer grupo de participantes menciona que ocupan con mayor frecuencia su celular, en lugar de su computadora.

Finalmente, ambos grupos de adolescentes coinciden en que no han sido víctimas ni agresores de ciberbullying. Asimismo, Belén, al igual que Mateo, comenta que una acción para prevenir que las personas manden mensajes u hostiguen a alguien es bloquear la cuenta o perfil del acosador. Además de que las plataformas virtuales actualmente también apoyan en ello, en sus palabras: *"…Ósea lo de restringir cuenta, lo de eliminar o ¿cómo era?, dar de baja esa cuenta porque realmente si hay cosas que no están como tan permitidas, entonces como que el mismo sistema, pues lo va eliminando"- **Belén**.*

5.2.4.3 Conductas de riesgo frente a los hábitos alimentarios

Esta categoría representa el conjunto de comportamientos que las y los adolescentes asumen para atender su alimentación, respecto a los alimentos que eligen, sus rutinas, preferencias y aspectos que consideran para su consumo de comida. De los relatos del segundo grupo de adolescentes organizamos seis subcategorías, que corresponden a *consumo de alimentos, rutina alimentaria, preferencias alimentarias, toma de decisiones para elegir alimentos, exclusión/evitación de alimentos y conductas de riesgo alimentarias*. A continuación, describimos cada una.

a) Consumo de alimentos

Figura 24. Elaboración propia.

Las y los adolescentes comentaron que entre los alimentos que suelen consumir con mayor frecuencia son el pan y harinas, variando las presentaciones en que las consumen, como presentamos en la figura 24. Por ejemplo, Mateo refirió consumir tamales y pan dulce. Irma y Dana mencionaron comer sopa de pasta, mientras que Alexis, además de las pastas, incluye Cheetos[16]. Aunque también señalaron comer carne como parte de su dieta básica.

Solo dos adolescentes indican que también consumen fruta o vegetales, que fue el caso de Irma y Alexis. Por el contrario, Mateo que menciona que casi no le gusta consumirlas, y en su lugar suele optar por dulces o refrescos.

b) Rutina alimentaria

Las rutinas alimentarias de las y los adolescentes representan las actividades que tienen que ver con alimentarse, en cuanto a sus horarios, número de comidas que al día

[16] Marca o tipo de botana de harina de maíz con sabor a queso.

realizan y demás acciones a las que recurren para cubrir su alimentación, como mostramos en la figura 25.

Al respecto, los cuatro participantes afirmaron realizar con cierta regularidad de dos a tres comidas diarias, teniendo horarios para la mañana, la tarde y en algunos casos por la noche. Uno de los adolescentes, Alexis, comentó que tiene que preparar sus alimentos diariamente, ya que vive con su hermana y cuida a su sobrina, por eso él se encarga de esta tarea: "…*pues regularmente yo me dedico hacer la comida en mi casa, todos los días y pues no solamente una comida para todo el día" (Citado en García y Flores, 2023, p.155)*.

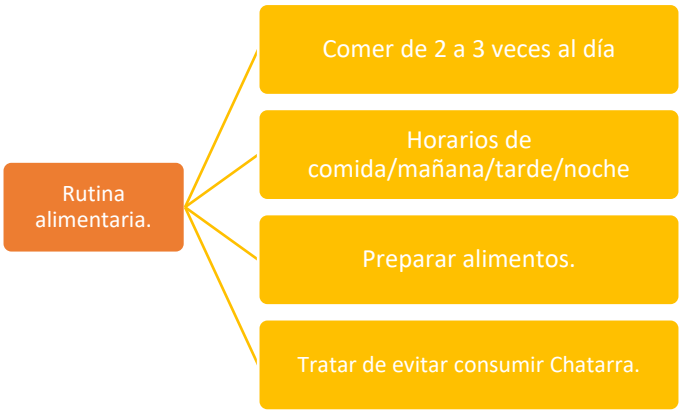

Figura 25. Elaboración propia

En el caso de Mateo, Irma y Dana, las condiciones de su hogar son diferentes, puesto que son sus mamás/tutoras quienes preparan los alimentos. No obstante, Dana también reconoce que es su madre quien establece las porciones en los horarios de comida. En sus propias palabras: *"…son cuestiones de mi mamá, pues ella decide cuanto darme o cuanto nos va a dividir de comida".*

Otra conducta que menciona un adolescente fue tratar de evitar consumir comida chatarra. De acuerdo con Mateo, esta es su experiencia: *"…a pesar de que lo he intentado, no lo he dejado al 100%, dejar de consumir también tanta comida chatarra, tantos dulces, porque es algo que me afecta a mí".*

c) Preferencias alimentarias

Las preferencias alimentarias incluyen los alimentos que a las y los adolescentes les gustan más consumir y las razones por las cuales les gustan.

Figura 26. Elaboración propia.

Los cuatro participantes, coinciden en que el sabor es el factor que toman en cuenta para al elegir lo que les gusta. Entre otras condiciones, Mateo agrega que el que un alimento logre saciarlo, también determina que le guste consumirlo, mientras que Irma prefiere sus comidas si estas le ayudan.

De los alimentos que los adolescentes describieron les gusta más consumir, los dulces, las frituras, postres o chatarra fueron mencionados por Mateo y Dana. Solo Alexis e Irma dijeron que les gustaba comer frutas. Dentro de las preferencias de Alexis, también hablo de otros alimentos como la carne. Así lo narró:

> *…pues me gusta mucho la fruta, me gustan mucho los plátanos y la sandía. Me gusta comer mucho más la sandía, es lo que más se me viene a la mente para decir que es lo que más me gusta. En carnes, ya sea, pues pollo o no se una milanesa, o un poco de suadero, o algo así, y en verduras, pues me gustan mucho las papas, las tortas de garbanzo, el brócoli, la coliflor.*

d) Toma de decisiones para la elección de alimentos

En la alimentación existen distintas condiciones y características que una persona toma en cuenta para decidir y elegir qué alimentos consumir. Del testimonio de las y los adolescentes encontramos que estos criterios pueden atender a lo individual y, solo en un caso, también a las situaciones sociales externas.

De los aspectos individuales, Mateo, Irma y Dana, concuerdan en que el criterio principal para elegir qué comer, es que el alimento les guste, al igual que el sabor que

tengan dichos los alimentos (comentado por Dana y Mateo). Otra cualidad, que toman en cuenta Alexis y Mateo, es que la comida no los vaya a dañar, o si este alimento repercute su salud y/o aspecto físico. Además, los requerimientos para su preparación, como puede ser su practicidad y el conocimiento de cómo hacerlo (mencionado por Mateo); o la disposición para elaborar los platillos, según Alexis.

De los cuatro adolescentes, Mateo es quien refiere más características sobre su toma de decisiones para elegir un alimento, ya que adicionalmente contempla otros datos. Por ejemplo, sus antojos, el aporte de energía, así como la sensación de felicidad que le provoca comerlos.

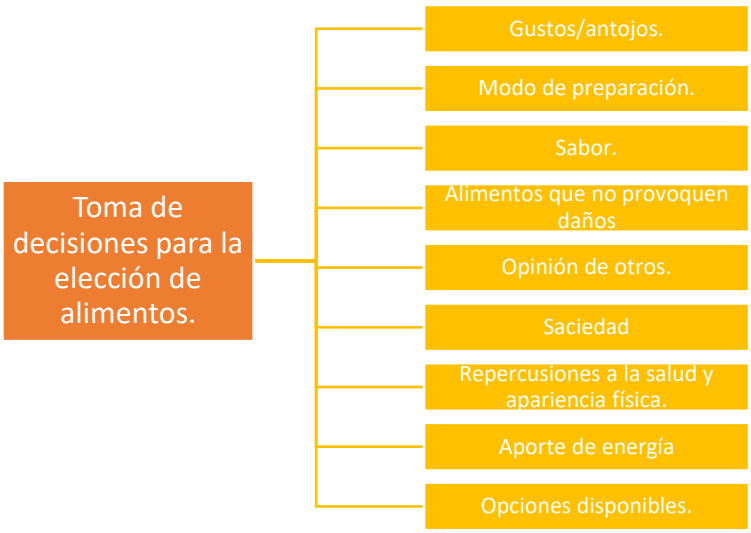

Figura 27. Elaboración propia.

Sobre las cuestiones sociales externas, solo Alexis comenta que algo de lo cual depende su elección de alimentos, se relaciona con tomar en cuenta la opinión de otros, es decir, aquellos con quienes vive; pues dado que cuida a su sobrino y comen juntos, debe considerar lo que su sobrino quiere comer.

e) Exclusión/ evitación de alimentos

Excluir o evitar alimentos representa las razones que llevan a las y los adolescentes a no consumir o consumir en pocas cantidades ciertas comidas. Tres de ellos concuerdan, que la textura es una razón que les hace evitar o excluir alimentos, pues esto provoca que no les guste y, por lo tanto, que no lo coman. Mateo, menciona

que otro aspecto es el sabor, seguido de Dana, quien comenta que el olor. Por su lado, Alexis habla, a partir de sus experiencias en la infancia, que el consumo rutinario puede llegar a hostigar, y en consecuencia no querer comer más ese alimento:

> *…porque yo trabajaba con mi mamá en puesto de elotes y cosas así, y cuando sobraba, como no teníamos a veces que comer, pues lo hacían con patitas, patitas con aquello, o no sé elotes con esto, y después lo convertían en esquites y pasaba hacer otra cosa y todo eso me hostigo- Alexis.*

Figura 28. Elaboración propia

El que un alimento no les guste, es otra razón importante para evitar o excluir su consumo. Mateo e Irma, por ejemplo, mencionan que no les gustan los frijoles o las legumbres, en parte también por su textura. Dana comenta algo similar sobre las cosas hervidas: "*Por la textura que tienen después de que se hierven, no sé, tiene como una textura que no me gusta*". Además, está el disgusto por ciertas frutas y verduras, como el aguacate (señalado por Irma), mamey y papaya, o zanahorias y calabazas (comentados por Mateo).

Otras condiciones que solo abordó Mateo fueron la sospecha de preparación insalubre, o las alteraciones corporales que provoca comer ciertos alimentos, en sus palabras:

…si es algo que sé que me va a sacar demasiados granitos o así. Por ejemplo, el chocolate. Le digo que no lo consumo tanto como lo consumía antes, porque antes comía un chocolate diario, ahora consumo uno por semana.

f) Conductas de riesgo alimentarias

Dentro del conjunto de comportamientos que las y los adolescentes refieren de su alimentación, que presentamos en la figura 29. Dos de los participantes hablaron de ciertos conflictos que enfrentaban al momento de las entrevistas respecto a sus hábitos alimentarios. En el caso de Irma, comenta, suele saltar comidas, particularmente cuando no se siente bien, pero eventualmente por la misma razón también llega a comer de más. En sus palabras: *"Pues a veces no como, porque siento que muchas cosas que me pasan, días anteriores, pues como que me agobian y me hacen perder completo el apetito. O muchas veces como para intentar como olvidar todo lo demás".*

Figura 29. Elaboración propia.

Por otro lado, Mateo también reconoce que tiene problemas con su alimentación, que se encuentran atravesados por sus actividades diarias y la forma en que se siente físicamente. De esto, comenta que, en ocasiones, salta comidas por falta de apetito: *"…a veces no me dan ganas de cenar, entonces no ceno, o a veces no me dan ganas de almorzar, entonces no almuerzo*". Con ello, sus actividades diarias, en particular las relacionadas con la escuela, lo llevan a no comer o, por el contrario, a hacerlo por ansiedad. Al respecto, describió: *"…también cuando hay episodios que me da como*

muchísima ansiedad en clases o así, entonces nada más estoy buscando donde husmear y voy a la tienda y compro algo y así".

Comparación de la categoría entre adolescentes

Al comparar los códigos y subcategorías que organizamos de las conductas frente a los hábitos alimentarios de las y los adolescentes de ambos grupos. Encontramos que el primer grupo, no refirió ningún tipo de conducta de riesgo respecto a su alimentación.

Tabla 8. *Conductas de riesgo frente a los HA: adolescentes primer grupo.*

Categoría de análisis	**Subcategoría.**	**Códigos**
Conductas frente a los hábitos alimentarios.	Consumo de alimentos	Verdura
		Carne
		Refresco
		Frituras
	Rutina alimentaria	Mamá es quien prepara alimentos.
		Horario de comida
		Comidas al día
	Toma de decisiones para la elección de alimentos.	Subsistir
		Economía
		Sabor
		Disponibilidad
	Preferencias.	Verduras
		Pizza
		Carne Patillos típicos
	Exclusión/ evitación de alimentos	Textura
		Que no me guste el alimento
		Daños a la salud
		Sin restricciones.

Fuente: elaboración propia.

Mientras tanto en la subcategoría *consumo de alimentos*, observamos que ambos grupos concuerdan en el tipo de alimentos que consumen, ya que además de la carne, verduras o frituras, Adrián y Mateo coinciden en consumir de manera habitual refresco.

En cuanto a la subcategoría de *rutina alimentaria* una diferencia respecto al total de participantes la marco Alexis, ya que refiere que su hogar él es quien se encarga de preparar sus alimentos, mientras que en el caso de las y los demás adolescentes, son sus madres quienes aún se encargan de elaborar la comida.

Por su parte, en la subcategoría de *preferencias alimentarias*, ambos grupos coinciden en el tipo de alimentos que consumen, como las verduras, la carne o los

platillos típicos mexicanos. Aunque cada adolescente con una tendencia marcada hacia cada grupo alimentario. Por ejemplo, en el segundo grupo, Belén mencionó gustar más de las verduras: *"…hay un platillo, pero, pues no sé cómo se llama y pues nada más es como que revolvemos calabaza con cebolla con champiñones con espinacas y normalmente, pues le echamos […] o cosas así. O a veces lleva tocino".* En contraste, Dani tiende a gustar y comer platillos típicos, de México, así lo comentó: *"Las enchiladas, las afrijoladas, los taquitos y el arroz con frijoles […] las afrijoladas porque también desde pequeño mi tita, que es mi abuela, siempre me ha preparado cuando le he pedido y le quedan muy ricas*". Entre las diferencias se encontró un código de gusto particular por la pizza que declaró Ardían.

De la subcategoría de *exclusión/ evitación de alimentos,* entre las semejanzas del porqué no comen ciertos alimentos se encuentra la textura (mencionado por Carlos) y que no comen ciertas verduras, pues no les gusta (comentado por Dani). Otro aspecto del que hablan de forma similar las/los adolescentes de ambos grupos, es evitar alimentos por las alteraciones físicas que pueden generar. No obstante, Carlos lo comenta específicamente respecto a no comer mariscos y pescados, ya que esto lo llega a enfermar. Mientras que Dani, difiere de todos los y las participantes, ya que expresa no tener ningún tipo de restricción alimentaria: *"…No. Porque como lo que quiero. No me ando restringiendo nada, […] porque realizo ejercicio para no engordar*".

Hasta aquí, hemos descrito el esquema de resultados por categorías y subcategorías que obtuvimos de las entrevistas con las y los adolescentes. En este proceso, si bien, retomamos los aspectos teóricos para situar los datos, respecto al análisis de los estilos de crianza parental, y la percepción de conductas de riesgo en el entorno familiar y de amistades, en términos de las actividades diádicas y el interaccionismo simbólico. En el siguiente capítulo damos paso a la interpretación y discusión de resultados, a partir del análisis, de las perspectivas generales que manifiestan las y los participantes, en contraste con el marco teórico y lo establecido por otros estudios.

6. Discusión

En el presente capítulo, damos respuesta a cada objetivo específico de la investigación, el primero alude a las características de los estilos de crianza parental que las y los adolescentes reciben de sus tutores conforme a las conductas de riesgo, el segundo a las acciones que perciben de las conductas de su familia y amistades sobre el bajo rendimiento académico, el ciberbullying y los hábitos alimentarios, mientras que el tercero a los comportamientos que las y los participantes asumen ante su percepción de estos en su entorno.

De esta manera, para abordar cada objetivo, partimos de los aspectos teóricos donde los ubicamos, es decir los estilos de crianza desde el enfoque dimensional, la percepción del entorno acorde a las actividades diádicas de Bronfenbrenner (1987), y los procesos de interiorización del diálogo interno o sí mismo de Mead (1968) e interpretación de significados conforme a Blumer (1982). Luego, comparamos estos con nuestros resultados y lo establecido por los diversos autores que integramos en el marco referencial.

6.1. Estilos de crianza parental y conductas de riesgo en las y los adolescentes

El primer objetivo específico de la investigación, nos enfocamos en describir los estilos de la crianza parental de las madres, padres y/o tutores, que en la perspectiva de las y los adolescentes promueven o previenen que asuman conductas de riesgo.

Los estilos o estrategias de crianza parental, de acuerdo con diversos autores, se analizan desde dos enfoques teóricos, que corresponden a la postura dimensional y categorial (Arranz, 2004; Jorge y González, 2017). Las cuales se encuentran estrechamente relacionadas, puesto que, con la valoración de actitudes y comportamientos de las dimensiones de afecto, apoyo, control, exigencias de madurez y comunicación, se construyen las categorías de las tipologías de los estilos democrático, autoritario, etcétera, que postulan Baumrindi (1966), y Martin y MAccobby (1983).

En cambio, como se observa en las investigaciones de Montañés et al. (2008) y Castro y Rodríguez (2016), el análisis de la relación entre los estilos de crianza y las conductas de riesgo, se enfocan principalmente en valorar la tipología más favorable o desafortunada para proteger o promover el desarrollo de comportamientos desajustados. Pero dejan por fuera los aspectos que en la perspectiva de las y los adolescentes resultan significativos sobre las acciones que perciben y experimentan de sus tutores, y cómo es que piensan que las distintas cualidades de crianza interfieren para alejarles u permitirles realizar alguna conducta de riesgo.

Torio et al. (2008) establecen que, las estrategias de crianza parental conforman "el conjunto de conductas que los padres valoran como apropiadas y deseables para sus hijos [es decir] lo que sus padres desean que ocurra respecto a sus hijos y los medios para alcanzar esos estados deseables" (p.154). Por ese motivo, es necesario determinar de qué forma se manifiestan dichas estrategias, ya que cada una de ellas produce distintas experiencias educativas en los hijos/as, y consecuentemente en su desarrollo.

Al analizar la perspectiva de las y los adolescentes ante las estrategias de crianza parental que describen recibir de sus tutores, desde el enfoque dimensional y respecto a las conductas de riesgo. Tal como sugieren Torio et al. (2008), podemos constatar que las experiencias educativas son particulares para las y los participantes con relación a su familia, pues las manifestaciones de afecto, apoyo, control, comunicación y exigencias de madurez no son iguales en cada caso.

No obstante, a parir de los rasgos semejantes que las y los adolescentes revelan de sus tutores, pudimos reconocer que las acciones que les llevan a evitar conductas de riesgo, responde a la acción sinérgica de las estrategias, operando en rutas independientes, pero también articuladas, tal lo expusimos en García y Flores (2023). Por ejemplo, el apoyo sumándose al afecto, el control que se refuerza con la exigencia de madurez o, incluso, estas dos vinculadas con la comunicación. Las cuales hallamos dentro de las categorías de análisis, conductas de *crianza parental y familia y CR*.

Asimismo, como propone Montañés et al. (2008), logramos corroborar a través del testimonio de las y los participantes que las actitudes, comportamientos o conocimientos implementados por las/los tutores, que llegan a intervenir en la conducta de los hijos/as, no son los mismos para cada conducta de riesgo. De modo que, para

prevenir una determinada acción, se requiere la presencia de dimensiones y combinaciones específicas, de las cuales posiblemente no tendrán el mismo efecto para otro tipo de comportamiento.

Por ejemplo, en cuanto al *bajo rendimiento académico,* encontramos que el *apoyo y* el *afecto* resultan dos dimensiones cuya asociación fomenta un desempeño favorable. Pues si bien las y los adolescentes admiten que el hacer tareas con sus tutores, ya no es una actividad que realicen en conjunto tan frecuentemente. Saben que cuentan con su respaldo para auxiliarlos en caso de necesitar la explicación de un tema, o colaborar en algún trabajo. Panorama que se ve reforzado en afirmaciones verbales afectivas, que cotidianamente expresan los cuidadores, como el mencionarles que *"le echen ganas"* cuando se habla con ellos sobre la escuela. Por lo que, los participantes perciben que, en el supuesto de tener un bajo desempeño, podrían contar con el acompañamiento de los adultos para enfrentar la situación.

Por su parte, esto se ve reforzado con las *exigencias de madurez* en conjunto con las estrategias de *control* de sus tutores, que les alejan de presentar malas calificaciones, u desconectarse de sus responsabilidades escolares. Porque si bien las y los adolescentes declaran no tener un bajo rendimiento académico, son conscientes de las medidas que sus cuidadores emprenderían si tuvieran un mal desempeño, como hablar con ellos para demandarles que resuelvan el problema, o acciones más coercitivas y restrictivas, ya sea castigarlos y regañarlos. Pese a ello, tal lo veremos en el caso de las otras dos conductas de análisis. Existen matices particulares entre las cualidades de control que los tutores aplican. Al igual que el alcance que pueden cubrir dadas la etapa y características contextuales de quienes participan.

De lo anterior, en las narraciones de las y los adolescentes podemos observar que la mayoría de los cuidadores, como señala Arranz (2004), se apegan a una exigencia de responsabilidades y a la noción de que se producen consecuencias cuando no cumplen con la escuela. Cuyo mecanismo preponderante, responde más a la monitorización que a la supervisión; ya que la primera refiere al conocimiento que los padres y/o madres tienen de las actividades que realizan, a dónde van o de quién son amigos.

En todo caso, de acuerdo con el autor, podemos confirmar que es a partir de la monitorización, la cualidad que lleva a las y los adolescentes a tratar de preservar una conducta escolar positiva, que se refuerza en la autorrevelación. Es decir, que sean “los chicos y chicas quienes voluntariamente proporcionan a sus padres esta información” (Arranz, p.111). Pues, como declaran los participantes, sus tutores, eventualmente preguntan por cómo les va en la escuela, y son ellas/ellos quienes comunican a sus cuidadores cuáles son sus calificaciones la mayoría de las veces.

De ello podemos dar cuenta de que, aun cuando solo dos de los adolescentes expresan tener nociones de que sus cuidadores, tomarían acciones punitivas y coercitivas estrictas para que cumplan con sus responsabilidades escolares, suponiendo que obtuvieran un bajo promedio. No es el temor de ser reprendidos lo que otorga un sentido para evitar un desajuste en su rendimiento, como tampoco lo es la supervisión directa. Si no la interiorización de las normas y obligaciones, a partir de las experiencias de la infancia o vistas en los hermanos, que les lleva a relacionar que este comportamiento acarrea problemas en su relación con los adultos.

Cabe señalar que, al momento de las entrevistas, los participantes tomaban clases y realizaban sus tareas académicas dentro del hogar, dada la modalidad en línea, a causa del confinamiento por el COVID-19. De esta manera, aunque no pasaban tiempo fuera de casa, las y los adolescentes refirieron dedicarse de forma individual, sin una supervisión directa de sus tutores, para hacer sus actividades escolares. Por lo que, aun bajo estas condiciones, como afirma Arranz (2004), la monitorización y la autorrevelación, se convierten en la adolescencia en un intercambio más eficaz, que impide el surgimiento de comportamientos inadecuados. Pues pese a que existe un seguimiento, este se refuerza en lo que hijas e hijos comunican, por lo que no es necesaria una revisión exhaustiva.

A partir de todo lo anterior, desde la percepción de los entrevistados es posible corroborar, tal lo indican los trabajos Florenzano y Valdés (1997) y Padua (2019), que la actitud y apoyo de los tutores hacia los hijos e hijas, con el objetivo de guiar un buen rendimiento, resulta significativo para las y los adolescentes para evitar conflictos en esta temática. Particularmente, cuando este se ve acompañado de una articulación y congruencia de las dimensiones de exigencias de madurez y control no coercitivo, como

sostiene Oliva (2014). De las cuales según las y los participantes se confieren a ellos en los momentos en que sus cuidadores les recuerdan que deben cumplir con sus tareas, o conectarse a clase; y en la comunicación bidireccional donde hijas e/o hijos comparten el estado o problemas que presentan en la escuela, ya que esta permite la monitorización.

Respecto a las estrategias de crianza y el *ciberbullying*. Aunque en el momento de la investigación, las y los adolescentes refieren no haber tenido desencuentros críticos en su interacción digital con otros que refleje una forma de agresión propia del ciberbullying, como tampoco de que ellos lo hicieran. Relativo al tema, reconocen en los comentarios cotidianos de sus tutores, que pueden contar con el soporte de estos y no tendrían dificultades para contárselos en caso de tener una experiencia de este tipo. Pero también, advierten que sus cuidadores no consienten esta práctica.

Por lo anterior, pudimos detectar que, del mismo modo al rendimiento académico, existe una congruencia entre las acciones de los tutores y el propósito de formar un comportamiento adecuado para que no realicen dicha práctica o evitar ser víctimas de ella. No obstante, en este caso, para las y los adolescentes son las combinaciones de las muestras de comunicación, apoyo y monitoreo (control no coercitivo); al igual que las exigencias de madurez, las que actúan como mecanismos de protección y prevención.

Sobre las acciones de *comunicación y monitoreo*, que sustentan una base para incrementar la confianza y percepción de apoyo por parte de sus tutores en caso de ser víctimas de ciberbullying. Encontramos que para las y los participantes se ven reflejadas en la apertura que mantienen con los adultos, al hablar de lo que hacen si están en Internet, con quién platican, y eventualmente, al interactuar con sus madres/padres por los espacios digitales, cuando los agregan a sus redes sociales.

Aunque algunos adolescentes expresan que no siempre dejan visible toda la información y acciones que realizan en Internet o dentro de sus redes sociales a sus cuidadores, esto responde a una expresión para delimitar su privacidad. No porque tengan algo negativo que ocultar. De hecho, pese a dichas limitaciones, reconocen que hay una apertura bilateral con las y los adultos para comunicar lo que ven, hacen, comparten, y con quienes platican en el espacio digital. De ahí que, existe un monitoreo

a la par, por parte de los tutores, para evitar riesgos, ya que por igual les preguntan y están pendientes de sus actividades en esta área.

Con ello, si bien no descartamos que existen otros riesgos en el uso de internet y de redes sociales. En el caso del ciberbullying, tal sugieren Castro y Rodríguez (2016), más que una supervisión directa respecto a los contenidos y los tiempos en que se conectan las adolescencias. En las experiencias de las y los participantes, en concreto, son las acciones de *monitoreo*, sustentadas en la *comunicación*, lo que les lleva a evadir perjuicios. Sin embargo, en última instancia lo anterior se consolida cuando también reciben manifestaciones de *apoyo y exigencias de madurez* de las y los adultos cuidadores.

Por otro lado, aun cuando los participantes declaran que no han sido víctimas de esta agresión (a excepción de un chico que en la infancia fue víctima de bullying), ni tampoco ellos la realizan. Conocen las reacciones que tendrían sus cuidadores en ambos escenarios y ello también contribuye a evadir dicho riesgo. Así, en sus percepciones narran que, en caso de ser víctimas, debido a la *comunicación* abierta sobre el tema que identifican en los comentarios y pláticas diarias con sus tutoras(es), piensan que les hablarían del problema, pues muy probablemente les protegerían y aconsejarían qué hacer. Por lo que, acorde al testimonio de las y los adolescentes, el reconocimiento y defensa ante el hecho, muestran que el *apoyo*, resulta un factor de prevención significativo, comparado con la simple supervisión o control del uso de internet, como sugieren Bartrina (2012) y Chávez et al. (2020).

En cambio, si realizaran ciberbullying, las y los participantes exponen un escenario distinto, e identifican que, inverso al apoyo, existiría desaprobación de sus tutores respecto a este acto. Entonces, si lo hicieran, las y los adultos tomarían otras medidas, entre ellas regañarles, castigarles o, en su defecto, les exigirán responsabilizarse de sus acciones, por ejemplo, disculparse con la víctima. Aunque en el esquema sobre los estilos de crianza favorables, los castigos y regaños excesivos, se traducen en estrategias de control coercitivo, negativos para el ajuste del adolescente (Oliva, 2014). En el relato de las y los adolescentes se aprecia que, por el contrario, esta forma de proceder les lleva a interpretar, que es una acción que no debe efectuarse, por lo que supone una medida razonable y justa.

Finalmente, en los *hábitos alimentarios*, en los relatos de las y los adolescentes, no fue posible distinguir una combinación igual de marcada entre las dimensiones de crianza de las y los adultos a cargo del cuidado, en comparación de las dos anteriores temáticas. Pese a que, en este rubro, algunos de los participantes declaran tener ciertas alteraciones en torno a su rutina de alimentos, ya sea que saltan comidas, dejan de comer o comen por ansiedad, e incluso con frecuencia, sienten miedo de engordar.

En la experiencia de las y los adolescentes, las características dentro de las dimensiones de crianza atravesadas por los cambios contextuales que modificaron su estilo de vida, provocaron tensiones y contrastes para modificar sus acciones, durante el confinamiento por la pandemia. Por ello, pese a que una vez más los participantes corroboran que, en su percepción, la actitud de sus tutores busca dirigirlos a una conducta saludable, donde se alimenten diariamente, al menos dos veces al día y que varíen los grupos alimentarios que consumen. En su testimonio, solo identificamos ciertos comportamientos y actitudes que para ellas/ellos resultaron pertinentes frente a sus conductas alimentarias, asociadas a las áreas de *control, comunicación* y *exigencias de madurez*.

Algunos autores, como Murugán et al. (2010), Elizondo et al. (2014) y Barriguete et al. (2017), destacan que uno de los factores de riesgo durante la adolescencia, por las cuales existe una probabilidad de desarrollar un desajuste en los hábitos alimentarios, se vincula a los cambios de actividades en esta etapa que llevan a que pasar más tiempo fuera de casa, lo que limita el control de madres y padres para supervisar e indicar que comer.

No obstante, tras el confinamiento por la pandemia de Covid-19, las y los participantes declaran que el escenario contextual, produjo que este pronóstico discrepara en su realidad. De hecho, en el periodo que realizamos las entrevistas y un año previo a ellas, todos de forma unánime comían en casa dada la crisis sanitaria. Por ello, en el caso de algunos, la rutina cotidiana del hogar consistía en que sus tutores pasaran todo el día en el domicilio y comieran con ellos, lo que trajo consigo una mayor supervisión del horario, número de comidas, que consumieran platillos caseros e incluso en las porciones que consumían de alimentos.

De ahí que, quienes informan no tienen dificultades con sus conductas alimentarias, la intervención de sus tutores para guiar hábitos saludables proviene de que se encargan de atender esta necesidad. Al igual que hacer llamados de atención sobre lo que ocurría, cuando las y los cuidadores detectan irregularidades tales la falta de apetito, saltar comidas o alimentarse de más; y que, en la percepción de las y los adolescentes todos deben relativamente comer lo mismo como norma general del hogar (hablando en términos de los platillos de desayuno, comida y cena).

En cambio, de las y los participantes, cuyos tutores tuvieron que salir de casa para trabajar, pese a la crisis sanitaria. El que no contaran con acompañamiento y supervisión de los cuidadores, aun cuando les proporcionaban los alimentos indispensables para calentar o preparar su propia comida, produjo reacciones divididas. Por ende, no podemos afirmar que las acciones de control o la falta de él, de las y los adultos, sean estrategias absolutamente decisivas y generalizables para la asunción o evasión de desequilibrios dentro de los hábitos alimentarios.

Pues mientras que para una de las adolescentes el que estuviera sola en casa coadyuvo a que con el tiempo no desayunara o comiera; ya que cuando se sentía desanimada, no había nadie que le indicara, insistiera u ordenara que debía comer. En contraste, dos de los entrevistados expresaron que, pese a no contar con el monitoreo de sus hábitos alimentarios, no presentaban dificultades dentro de este rubro, debido a *las exigencias de madurez* que el mismo contexto marcó en su realidad, al tener que hacerse responsables de alimentarse. Porque al pasar parte del día solos en casa, eran ellos quienes de forma autónoma debían velar por cubrir esta necesidad, pero a la vez la de alguien más. Dado que estaban a cargo de la alimentación de sus sobrinos y/o hermanos.

Por ende, con base en las valoraciones de quienes participan, podemos observar que las manifestaciones de madurez para la toma de decisiones, adquirir una opinión u acción propia respecto su alimentación, parte de la iniciativa de las y los adolescentes en tensión al contexto, pero también de las y los adultos para aceptar su individualidad. Antes de ser una actitud que fomenten directamente los tutores sobre el tema.

En el ámbito cotidiano, dadas las normas del hogar que antes mencionamos, los participantes reconocen que no disponen de una flexibilidad total para que puedan

escoger siempre qué quieren comer en su dieta básica. No obstante, en su intensión por adquirir autonomía en este rubro, sumado al diálogo con sus cuidadores, es lo que a algunos adolescentes les ha permitido eventualmente variar y elegir sus comidas. Condiciones que en su mayoría detectamos en el primer grupo de entrevistados, cuando mencionaban que podían expresar con libertad a sus tutores sobre los alimentos que no apetecían consumir porque no les gustaban, o que querían incluir platillos con verduras, como relató una de las entrevistadas. Sin embargo, estas concesiones, no dejaban de estar sujetas a la aprobación de quienes los tutelan.

De esa manera, al igual que Arroyave et al. (2021), no logramos constatar que alguna de las dimensiones de crianza, o la combinación de algunas de ellas, tuvieran en la percepción de los entrevistados un papel decisivo en sus conductas alimentarias, sino parcial. Dado que, son pocas las acciones que para las y los adolescentes son destacadas del comportamiento de sus madres/padres en cuanto a esta temática. A pesar de ello, consideramos que su análisis aún debe continuar explorándose, ya que, según Bautista et al. (2020), el estudio de las estrategias parentales como factor que incide en las conductas alimentarias de riesgo ha recibido poca atención.

De lo anterior, también podemos observar que, la investigación de los temas alimentarios en la adolescencia y los estilos de crianza parental, esencialmente se valora a la luz de los Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA), sobre todo la anorexia y bulimia. Sin abarcar otras amenazas, por ejemplo, la desnutrición o las conductas alimentarias de riesgo, que son “aquellas manifestaciones que no cumplen con los criterios de un Trastorno de la Conducta Alimentaria, pero que son conductas características de los mismos, tales como práctica de dietas, atracones, conductas purgativas y miedo a engordar” (Urzúa et al., 2010, p.282). Asimismo, que son pocas las investigaciones que parten de un enfoque comprensivo, cuyo conocimiento atienda a la percepción de los sujetos, tal lo plantean Arroyave et al. (2021), quienes analizan la perspectiva de un grupo de jóvenes respecto a los tipos de crianza que han recibido y sus TCA.

Por otro lado, igual que afirman Torio et al. (2008), pudimos corroborar en las experiencias de quienes participan que, en parte, la pertinencia de las acciones de crianza de las y los cuidadores llega a sujetarse a otras circunstancias. De ahí que, “es

preciso analizar los estilos educativos en el contexto de los cambios sociales, valores predominantes, realidad de cada familia" (p. 156). Pues en cuanto a los hábitos alimentarios de las y los adolescentes, encontramos que las estrategias de crianza, como la supervisión y las exigencias de madurez, manifestaron e instauraron resultados en distintas variaciones dado el estilo de vida de los tutores y entrevistados frente al confinamiento por la pandemia de Covid- 19.

En resumidas cuentas, de las dimensiones de estrategias parentales que resultan significativas para las y los adolescentes respecto a las conductas de riesgo. Detectamos que, en el *rendimiento académico*, son las combinaciones de *apoyo- afecto*, y *monitoreo con exigencias de madurez*, las acciones que las y los entrevistados aprecian de sus tutores, para alentarles a obtener un desempeño provechoso, como señalan Florenzano y Valdés (1997) y Padua (2019).

En el *ciberbullying*, al igual que Bartrina (2014) y Chávez et al. (2020), confirmamos que son las cualidades de *apoyo* en conjunto con la *comunicación*, lo que las y los adolescentes valoran de sus padres y madres en cuanto a su cuidado para encauzar su actuar; lo cual, les lleva a prevenir que sean víctimas, así como gestores de este tipo de abuso.

Mientras tanto, sobre *los hábitos alimentarios* de las y los participantes, aunque no fue posible afirmar que una dimensión de crianza específica intervenga totalmente para disuadir comportamientos de riesgo dentro de esta área. Pudimos constatar, tal lo mencionan Murugán et al. (2010), Elizondo et al. (2014) y Barriguete et al. (2017), que en ciertos casos *la supervisión* o la ausencia de ella, así como *la comunicación* con los cuidadores, puede ser trascendental para algunos adolescentes para prevenir o presentar un desajuste en la alimentación.

Cabe mencionar que, en nuestra propuesta, la idea de centrarnos en el punto de vista de las adolescencias respecto a la percepción y valores que atribuyen a la crianza que reciben en cuanto a las conductas de riesgo, responde a que no encontramos estudios que recuperaran este enfoque de análisis. Pero también, a la viabilidad para poder realizar el trabajo de campo, dado que, en el proceso de investigación ante la pandemia, consideramos más factible acercarnos solo a las y los adolescentes.

No obstante, al igual que Jorge y González (2017), sugerimos que es necesario complementar el estudio de la cuestión con proyectos donde se busque analizar los significados que atribuyen las y los cuidadores a las estrategias de crianza que emplean, respecto a los diferentes tipos de conductas de riesgo. Incluso, líneas de investigación que comparen los significados tanto de tutores e hijos(as) a la vez, para comprender así las diferencias en las interpretaciones y los puntos de encuentro, que modifican o promueven determinados comportamientos en las y los adolescentes.

6.2 Precepción de conductas de riesgo en la familia y amigos

En el segundo objetivo buscamos identificar las conductas e interpretaciones que las y los adolescentes observan de sus madres, padres (tutoras/es) y/o amistades de las conductas de riesgo de bajo rendimiento académico ciberbullying y en los hábitos alimentarios desde las actividades y experiencias que comparten con ellos.

Mediante el marco teórico expusimos que, aun cuando no sean los tutores o amigos, quienes presionen o persuadan directamente de llevar a cabo conductas de riesgo. El observar y/o participar en lo que los demás hacen, ante la frecuente convivencia dentro de dichas relaciones diádicas, según Bronfenbrenner (1987), infunde un estímulo y un precedente, en la experiencia de las y los sujetos adolescentes para posteriormente retomar esas acciones individualmente, a partir de lo que se percibe en la interacción con otros.

Consecuentemente, aunque la familia o amigos ya no estén presentes y solo se tenga un recuerdo en los pensamientos de las experiencias compartidas. En el centro de este proceso cognitivo, la manera en que se comportan otros, implica un referente social del que las y los adolescentes organizan una visión generalizada de dichas acciones que introyectan en el diálogo interno para “sí mismos”, de acuerdo con Mead (1968), y/o con el cual interpretan el significado que poseen conforme a la interacción social que sostienen, tal lo postula Blumer (1982). Donde la reflexión, interiorización e interpretación de dichas experiencias individuales en confrontación ante lo que ocurre en el exterior,

construye una base para configurar y retomar estas conductas dentro del estilo de vida personal.

Para revisar ambos aspectos, primero hablaremos de las conductas que perciben las y los adolescentes de su familia y amigos de cada conducta, para luego en un siguiente subtema abordar los pensamientos e interpretaciones que declaran conforme a lo que observan de su entorno.

En ese orden, mediante Bronfenbrenner (1987) destacamos que, el individuo reúne una serie de percepciones sobre las personas y su interacción con ellas en su ambiente cercano o lejano, cuyos contenidos y estructuras marcan una pauta en su desarrollo. Dicha percepción, comienza en el momento en que la persona atiende y se involucra en las actividades que emprende otra, es decir, en las díadas. Estos vínculos se adoptan a partir tres formas funcionales, que van de hechos como que el individuo vea a otro realizar alguna acción o participe con él para llevarla a cabo (tal ocurre en las díadas por observación o las díadas por acción conjunta); hasta aquellas relaciones que perduran en torno a dichas experiencias, cuando el otro aparece en los pensamientos del sujeto, aunque no esté presente (díadas primarias).

Si bien, para el autor, las díadas son la base para que la persona establezca posteriormente estructuras interpersonales más amplias con relación al modelo ecológico, el interés particular sobre estas relaciones reside en el impacto que tienen en el desarrollo del individuo, al igual que sus aprendizajes y comportamientos. Porque, en su perspectiva, constituyen un referente para incentivar al individuo a retomar las conductas del otro por cuenta propia, ya sea que se susciten de forma independiente o simultánea.

Las primeras relaciones diádicas que la persona establece con su entorno, para Bronfenbrenner (1987), se originan en el microsistema; por ende, tales estructuras tienden a presentarse con mayor frecuencia en dicho escenario de un modo combinando, lo que genera un impacto más significativo, de aquellas que se limitan a una sola. De ahí que, para la investigación, las díadas resulten de interés, porque a partir de estas estructuras, las y los adolescentes adquieren un sentido sobre los conocimientos,

habilidades y valores de las acciones que perciben de su vínculo familiar y/o de amistades.

Bronfenbrenner (1987) explica que en las díadas existen condiciones que promueven el aprendizaje y, asimismo, aumentan la probabilidad de que se conviertan en una díada más compleja. En consecuencia, esto refuerza y complejiza los conocimientos y habilidades que se desarrollan mediante estos vínculos. Así, cuando el individuo (las y los adolescentes) presta atención y ve a otro (padre, madre, tutor/a y/o amigo/a) realizar alguna acción (conductas de riesgo), se cumple con la condición mínima para el aprendizaje por observación. Pero también, "es más probable que lleguen a participar conjuntamente en esas actividades. Por lo tanto, las díadas de observación tienden a convertirse en díadas de actividad conjunta" (Bronfenbrenner, 1987, p.80).

De igual forma, ante las actividades que realice la persona (las y los adolescentes) en conjunto con otra (la familia o amigos), se adquieren habilidades y conocimientos producto del intercambio y complementariedad de los papeles que en unidad ponen en marcha sobre la acción. Pero, dado que en este vínculo "es probable que surjan sentimientos recíprocos más diferenciados y permanentes. Por lo tanto, las díadas de actividad conjunta tienden a convertirse en díadas primarias" (Bronfenbrenner, p.80). Finalmente, en palabras del autor tenemos que "el impacto de desarrollo tanto del aprendizaje por observación como de actividad conjunta aumentará si alguno de los dos tiene lugar en el contexto de una díada primaria que se caracterice porque hay sentimientos mutuos positivos" (Bronfenbrenner, 1987, p. 81).

De este modo, al revisar cada una de las actividades diádicas que las y los adolescentes dan cuenta de sus padres, madres y/o tutores que hallamos dentro de la categoría, *familia y conductas de riesgo*, respecto a los tres comportamientos que delimitamos.

En el tema del *bajo rendimiento académico,* podemos notar que las y los adolescentes declaran tener referencias positivas sobre la conducta académica de su familia. En principio, porque observan que sus padres, madres o tutores, fueron buenos estudiantes y obtenían buenas calificaciones, producto de su inteligencia y amplios conocimientos. Asimismo, reconocen que las y los adultos que les cuidan, poseen

diversos grados académicos que pueden ir desde el bachillerato (nivel medio superior) hasta el doctorado, lo que contribuye a fomentar conductas dirigidas a un buen desempeño escolar.

Según Lerner (2012), dentro de los factores familiares asociados al desempeño escolar, el nivel educativo de los padres y/o madres es una condicionante de mención recurrente, ya que la educación formal que reciben de ambos se relaciona con el capital cultural y habilidades que se trasmite a los hijos.

En el caso de las y los adolescentes de nuestro estudio, este capital cultural y habilidades no solo se manifiestan desde lo que observan de sus madres y/o padres, sino también en las actividades que realizan en conjunto. De las cuales, se encuentran en la ayuda eventual que solicitan de sus cuidadores para hacer tareas, ya sea explicando ciertos temas que no dominan o para colaborar con ellos en actividades escolares.

Estos ejercicios, además de que estimulan la adquisición de conocimientos sobre el tema académico, promueven el desarrollo de hábitos escolares. Al respecto, Erazo (2018) menciona: "…al igual que cualquier hábito, son comportamientos aprendidos que se fortalecen a través de la realización continua de forma automática" (p.121).

Algunos adolescentes declaran que estos hábitos escolares, no solo los han compartido en el presente, sino que son actividades conjuntas que realizan con sus padres, madres y/o tutores desde su infancia. Un ejemplo lo refiere un participante, ya que su papá y mamá solían comprarles y leerles libros a él y sus hermanos. En consecuencia, ahora le gusta la lectura. Según Bronfenbrenner (1987), esto refuerza la tendencia a replicar la acción porque, además de inculcarse a partir de la niñez, a la vez, da lugar al desarrollo de actividades diádicas en conjunto. Sobre esta idea expone:

> Una madre y su hijo en edad preescolar, que leen un libro juntos, son un ejemplo de díada primaria. Pero si el papel del niño se reduce a escuchar con atención mientras la madre lee en voz alta, es evidente que la díada también es de observación (p. 79-80).

Por lo anterior, podemos decir que las y los participantes, tienen presente que la reacción de sus cuidadores prima una conducta de buen desempeño, ya que, al evocar

los escenarios imaginarios o pensamientos sobre la forma de actuar de sus padres, madres y/o tutores, distinguen que en caso de que incurrieran en un bajo rendimiento podrían, castigarles, regañarles u hablar con ellos para que solucionen la situación.

Respecto al *ciberbullying*, si bien es una conducta que, como veremos más adelante, las y los adolescentes mencionan tener mayor referencia de las amistades, por ser una agresión que ocurre entre pares. En realidad, no quiere decir que la conducta de los tutores no tenga relevancia para las y los adolescentes. Bartrina (2014) sostiene que, al ser la familia y espacio de formación de valores y de acompañamiento de las adolescencias, contribuye en "el desarrollo de competencias y en uso responsable de unas herramientas que resultan atractivas para ellos" (p. 385), tal lo es Internet y las redes sociales.

Sobre esto en las entrevistas, aunque las y los participantes reconocen que, el uso de Internet y redes sociales es un tanto diferente al que hace su familia; por lo que, en su opinión, esta conducta se relaciona mayormente con sus amistades. Observan que los usos que destinan las y los adultos que les cuidan a los espacios virtuales son para comunicarse con ellos u otros familiares, en algunos casos también entretenimiento, compartir intereses o para trabajar.

De ahí que, las actividades que realizan en conjunto de modo virtual, consisten en mantener un contacto con las y los adultos por Internet o tenerlos agregados en sus redes sociales, (si es que los tutores tienen una cuenta), conversar sobre lo que hacen y/o con quien platican en Internet, y eventualmente que sus padres, madres vean o comenten la información que comparten, ya que algunos declaran que estas interacciones son limitadas debido a la edad de sus tutores o porque consideran a este parte de un espacio personal y privado.

No obstante, las acciones de comunicación con los tutores, al preguntarles por cómo se encuentran, escucharles e interesarse por la vida de sus hijos, aunque aparenta ser una actividad indirecta al tema de ciberbullying, Chávez et al. (2020) reportan que, en la opinión de las y los adolescentes de su investigación, por el contrario, ello resulta un acto significativo para prevenir que las y los hijos no sean víctimas de este tipo de acoso.

En nuestro caso, a partir de los relatos de las y los entrevistados, detectamos que la mayoría apunta a que existe apertura y disposición conjunta de ellos, como en sus tutores, para comunicar sobre sus actividades en Internet. De modo que, al preguntarles lo que piensan que harían las y los adultos que les cuidan, si fuesen víctimas o acosadores, en la misma ruta, la actitud que perciben que recibirían, tiende a mostrar interés por su bienestar y a fomentar una conducta alejada de este riesgo. Porque al imaginar estos escenarios, en el primero, identifican que les apoyarían, defenderían y/o acompañarían a buscar soluciones ante la problemática. Mientras que, en caso de ser agresores, reconocen que sus tutores no aprobarían esa conducta y podrían regañarlos o castigarlos.

Por otro lado, ante los *hábitos alimentarios* distinguimos que las y los adolescentes perciben cierta ambivalencia entre las conductas alimentarias que observan en sus madres, padres y/o tutoras/es, ya que identifican que algunos de ellos llevan a cabo conductas de riesgo como la restricción alimentaria por temor a engordar, o que saltan comidas por trabajo, una alimentación desbalanceada por el consumo de alimentos con exceso de azúcares, poco consumo de verduras y/o comer mucho por ansiedad. En contraste, también contemplan que las y los adultos que les cuidan, privilegian la preparación y consumo de comida casera.

De acuerdo con algunos especialistas, si bien tenemos presente que “los hábitos alimentarios se aprenden en el seno familiar y se incorporan como costumbres, basados en la teoría del aprendizaje social e imitadas de las conductas observadas por personas adultas que respetan” (Macías, 2012, p. 41). Por tal motivo, investigaciones como las de Bautista et al. (2020) insisten en señalar los efectos potenciales de las conductas de riesgo alimentarias de los tutores sobre el comportamiento de las y los adolescentes, ya que, en sus palabras:

> …los hábitos alimentarios de los hijos son el espejo de los padres, ya que, ellos adoptan ciertas prácticas alimentarias que pueden ser negativas, como las relacionadas con el control del peso, concretamente, las dietas restrictivas o ayunos prolongados, entre otras (Bautista et al., p.2).

Aun así, a partir de las narraciones de las y los participantes, consideramos que dichos hechos tienden a contrarrestarse cuando las actividades conjuntas proceden a

incentivar comportamientos positivos, por lo que la sola observación de conductas de riesgo en la alimentación no es un determinante absoluto para que se asuman estos comportamientos.

En ese sentido, vemos que, dentro de las acciones conjuntas que las y los adolescentes declaran compartir con sus tutores, estas se evocan a comer en familia, a la colaboración en la preparación de los alimentos, así como la supervisión de los padres y madres sobre la alimentación de sus hijos/hijas. En parte porque los tutores, particularmente las madres, son las que se encargan de preparar y servir la comida, igual que reportan Pons et al. (2010).

Asimismo, dadas las condiciones contextuales de México que las y los adolescentes vivían ante la crisis sanitaria mundial por covid-19, durante los meses previos a la entrevista y en el periodo en el que se llevó a cabo la misma. Las restricciones temporales de las actividades laborales, económicas, sociales y educativas, para mantener el distanciamiento social y riesgo sanitario; determinadas por los ámbitos locales a partir de mayo de 2020, tal lo estableció la Secretaría de Salud Federal (2022), por medio del sistema de monitoreo denominado Semáforo de Riesgo Epidemiológico (Gobierno de México, 2023)[17]. Esto trajo consigo que en el Estado de México y Ciudad de México se mantuvieran la mayor parte de actividades educativas y laborales de manera no presencial, hasta el 7 de marzo de 2020, cuando las autoridades de ambas entidades informaron la reapertura para el retorno presencial a todas ellas (IMER Noticias, 2022).

De ahí que, la dinámica e interacción familiar tuvieran mayor peso respecto a la temática alimentaria, en comparación de otros espacios, como es la escuela o el grupo de amigos; ya que al permanecer en el hogar, esto llevo a las y los adolescentes a tener que realizar sus comidas en casa, acompañados de uno o ambos padres, madres y/o

[17] De acuerdo con el Lineamiento para la estimación de riesgos del semáforo por regiones Covid-19 emitido por la Secretaría de Salud (2022) del Gobierno de México. El sistema de semáforo de riesgo epidémico Covid-19 “anuncia, mediante colores el nivel de riesgo poblacional y el incremento o decremento de la actividad epidémica local, así como las medidas de seguridad sanitaria para la reapertura de las actividades laborales, educativas y el uso del espacio público” (p.14). El cual se compone por cuatro colores, donde el rojo indica el mayor nivel de riesgo y restricción de la movilidad, luego el naranja, amarillo, hasta el verde, con el que se autoriza el retorno total de toda la población al desarrollo de actividades de forma habitual.

tutores quienes también se encontraban en confinamiento, y por ende, comían alimentos preparados en casa, al igual que realizaban de dos a tres comidas al día, entre los horarios principales de desayuno, comida y cena.

Lo anterior, provocó también que algunos de los y las adolescentes tuvieran la oportunidad de identificar las similitudes o diferencias en el tipo de alimentos que consumían, pues al compartir horarios, toda la familia comía lo mismo. Otros llegaron a involucrarse en la preparación de los alimentos con los tutores, y en el caso una participante tuvo una noción mayor de las conductas restrictivas de su mamá, ya que ella solía consumir una porción menor en comparación de lo que le daba como hija.

Acorde con el trabajo de Bronfenbrenner (1987) recordemos que, cuando los aprendizajes que se observan, a la vez se refuerzan dentro del contexto de las actividades conjuntas. Por ende, marcan un referente significativo en el propio comportamiento. Incluso, el autor nos da un ejemplo de ello sobre el tema de la alimentación, y menciona: “es más probable que el niño aprenda, al observar cómo uno de sus padres hace la comida, si la actividad se estructura de manera tal que los dos actúen juntos” (p.81).

Finalmente, un aspecto que nos parece importante señalar respecto a la familia es que, en apego al principio de reciprocidad, que se gesta sobre todo en las actividades diádicas conjuntas. En realidad, existe espacio para que cada participante responda de forma creativa al otro y, por ende, pueda influir en la otra persona del mismo modo. Un ejemplo lo encontramos en el caso de una de las adolescentes, quien menciona que es ella la que ha animado a su mamá a incluir el consumo de verduras.

Ahora bien, en lo que respecta a las actividades diádicas con las amistades que encontramos mediante la categoría *amigos y conductas de riesgo*. Dentro del marco teórico expusimos que la trascendencia de esta relación se sustenta por su cualidad de ser un vínculo que surge de la elección voluntaria por mantenerlo, con base en las semejanzas y complementariedad de los involucrados. Ante las actividades, gustos, ideas, intercambios satisfactorios, o por compartir experiencias determinadas, entre otras (Laursen y Bukowski, 1997; Zaldivar, 2021).

Por ello, según Villalobos (2015), es posible que las y los adolescentes tengan conductas en común con sus amigos, ante la afinidad de actitudes y vivencias que comparten, ya que aquellos que se encuentran en situaciones equiparables a las suyas. Oliva (2014), por el contrario, prevé que las adolescencias suelen buscar amigos con cualidades afines a las de ellas, y las de su familia. De ahí que, las amistades tienden a fortalecer los comportamientos y valores previamente aprendidos con los adultos cuidadores, más que alejarles de estos.

De lo anterior podemos ver con relación a las conductas de riesgo que las y los adolescentes señalan percibir de sus amistades que, al igual que con su familia, en ellas encuentran y refuerzan actividades que fomentan acciones para evitar estos comportamientos.

En el caso del *bajo rendimiento académico* las y los participantes refieren que ven que la mayoría de sus amistades tienen actitudes que denotan un buen desempeño, al destacar aspectos como que observan que sus amigos son inteligentes, se esfuerzan en sus actividades, son conscientes de sus responsabilidades académicas, tienen un buen rendimiento escolar, e inclusive ven en ellos intenciones de continuar estudiando.

Debido a que las amistades de las y los adolescentes no se reducen a una sola persona. En otros casos, aunque visualizan que ciertos amigos que cuentan con un bajo rendimiento académico en comparación con el suyo, el cual atribuyen su falta de esfuerzo o porque los amigos no estaban interesados en estudiar, a tal punto que desertaron. En las actividades conjuntas que reportan, encontramos que el rumbo de sus prácticas con las/los pares se dirige principalmente a sostener conductas académicas, pues narran que con ellos/ellas suelen realizar tareas, hacer trabajos en equipo, ayudarse en exámenes, estudiar, platicar de temas relacionados con la escuela, compartir actividades o explicar temas.

Por otra parte, pese a que las y los participantes aclaran que algunas de estas actividades con sus amigos se limitaron ante el confinamiento sanitario por el Covid-19, en comparación a las interacciones que sostenían previas a la pandemia. Notamos en sus descripciones que su actitud de apoyo y colaboración para realizar trabajo escolar

persistió aún durante las jornadas escolares en línea, al compartirse tareas, o explicarse temas que no comprendían al asistir a clases desde esta modalidad.

De esta manera, podemos dar cuenta que de las conductas que observan y comparten con sus amistades, las y los participantes refieren escenarios positivos para el desempeño académico, que agregan experiencias y habilidades para alejarse de riesgos, más no es un hecho que imiten por completo su conducta. Puesto que al preguntarles sobre la reacción que tendrían en el escenario imaginario donde sus amigos(as) mostraran una actitud en la que no estuvieran dispuestos a realizar sus deberes académicos, consideran que no repetirían su acción y, por el contrario, tratarían de convencerlos de cumplir con las actividades escolares, o las llevarían a cabo sin ellos.

Por otro lado, en el tema del *ciberbullying,* las y los participantes dejan claro que los comportamientos que perciben de sus amistades se evocan a una conducta alejada de este tipo de agresión, e incluso algunos refieren contundentemente que no suelen tener amigos que perjudiquen a otros. De manera que, en su círculo de amigos no tienen conocimiento de personas que lo lleven a cabo. Por el contrario, en ciertos casos, narran que se enteraron o fueron testigos de algunos malos comentarios que recibieron sus amigos, como forma de ciberbullying.

Así, en los testimonios de las y los adolescentes detectamos que el ciberbullying no conforma parte de sus prácticas con las/los amigos en cuanto a lo que observan y hacen en común en línea. En cambio, entre las actividades que perciben y describen tener en conjunto con ellas/ellos en Internet, se centran principalmente en ver y/o compartir imágenes, videos, conversar con sus amistades por las redes sociales, o revisar los perfiles de las mismas.

García (2011) expresa que, para la adolescencia y las juventudes, el uso de internet y las redes sociales se ha convertido en el medio de comunicación más común entre este grupo, principalmente como un espacio para reforzar sus amistades; con ello, el continuo uso del espacio virtual, les lleva a obtener un conocimiento notable de los riesgos potenciales que surgen en él. Por esta razón, "…no les resultan extraños los comentarios ofensivos, insultantes y obscenos en Internet, en tanto que reflejo también de lo que sucede en la vida offline" (p. 407).

Lo anterior, se muestra en la narración de las y los adolescentes, quienes refieren que el uso principal que dan a las redes sociales es para socializar con sus amigos. No obstante, ante algunas experiencias que vieron en ellos como víctimas de ciberbullying, también les permitió reconocer de qué forma se presenta tal agresión, al igual que los efectos que provoca en quien la recibe.

Como consecuencia de los aprendizajes, referencias y habilidades que han obtenido las y los participantes mediante los ejemplos de sus amistades. Cuando les preguntamos en la entrevista sobre las actitudes que tienen en mente de sus amigos(as) sobre el tema, señalan que ellas/ellos por igual no están a favor de agredir alguien, porque no lo consideran correcto. También les cuestionamos lo que harían en un escenario imaginario donde sus amigos les propusieran incurrir en dicho acto y al respecto respondieron que buscarían convencerlos de no actuar de ese modo. Finalmente, en caso de que fueran testigos de que sus amistades son víctimas de ciberbullying, reconocen que sus acciones serían limitadas, pues solo harían recomendaciones sobre no dar importancia o bloquear la cuenta.

Por último, sobre los *hábitos alimentarios*, las y los entrevistados mencionan que entre sus amigos perciben que hay algunos que llegan a presentar ciertas conductas de riesgo alimentarias y quiénes no. De ese modo, si bien observan que son pocos de ellos quienes muestran no tener una alimentación balanceada, no se alimentan o no tienen horarios para alimentarse, e inclusive les han comentado, por ejemplo, que fumar es un recurso para reducir el apetito. También ven que gran parte de sus amistades no dan señales de algún tipo de conducta de riesgo alimentaria.

En el marco teórico establecimos que entre las conductas de riesgo alimentarias están la ausencia de una alimentación balanceada, la preocupación por engordar, los atracones, las dietas restrictivas, el ejercicio excesivo, etc. Pero también, para algunos especialistas, la omisión del desayuno o el consumo de un desayuno escaso, se encuentran entre otros de los comportamientos más frecuentes en la adolescencia (Murugán et al., 2010; Díaz y González, 2014; Barriguete et al., 2017).

Dentro de las actividades conjuntas alimentarias que las y los adolescentes relatan realizar en con sus amigos, no mencionaron de ninguna de estas acciones. Sin

embargo, hacen énfasis en que al estar o salir con sus amistades, es muy común que consuman comida chatarra[18], refiriéndose a dicha acción de forma negativa. En este tema, al igual que informan Pons et al. (2010), las y los entrevistados destacan tal conducta, como algo que no hay que comer o que no es saludable.

Si bien algunos enfoques consideran que la influencia de las amistades en cuanto a la ingesta de comidas altas en azúcares y grasas saturadas es un signo de riesgo, donde la narrativa apunta a que de los cambios que adoptan en su estilo de vida, al pasar más tiempo con los amigos, ello conduce a un consumo excesivo y descontrolado de este tipo de alimentos (Elizondo et al., 2013; Barriguete et al., 2017).

En contraste, desde el testimonio de las y los adolescentes distinguimos que ello no ocurre tal cual, pues dicha conducta forma parte de las dinámicas de convivencia, que fluctúa entre la inclinación por este tipo de alimentos u otros, y asimismo de la disponibilidad de alimentos a los que tienen alcance fuera de casa. Pero no es una actividad fija, debido a que al estar con sus amistades también combinan el consumo de alimentos caseros cuando tienen la oportunidad de acceder a ellos.

Además, la ingesta de alimentos altos en grasas y azúcares, para Murugán et al. (2010) “aunque muchas veces se les atribuye propiedades negativas, su consumo ocasional no debería tener consecuencias nutricionales siempre que el conjunto de la dieta del adolescente “compense” dicho consumo” (p. 309), ya sea por medio de la actividad física y/o cuando se come de forma eventual. Por lo que, antes de clasificar como un riesgo a esta conducta que se realiza en común con las amistades, es necesario valorar qué tan recurrentes son tales patrones y qué condiciones los determinan.

Ciertamente, la ausencia de una alimentación balanceada es considerada una conducta de riesgo, debido a que la falta de ingesta de nutrientes impacta en el crecimiento y el estado corporal, para el desarrollo de habilidades tanto físicas como cognitivas (Torres et al., 2019). No obstante, de las actividades en común en torno a la

[18] De acuerdo con la Procuraduría Federal del Consumidor (Gobierno de México, 2018), en la actualidad la comida chatarra es una expresión para indicar a productos “comestibles pobres en nutrientes, con un alto contenido de azúcar, grasa y sodio. Ejemplo de ello son las papas fritas, los refrescos, golosinas, pasteles, helados bizcochos, algunas comidas rápidas, como hamburguesas, pizzas, hot dogs, etc”.

alimentación, encontramos que aun cuando las y los adolescentes declaran un consumo considerable de productos comestibles altos en azúcares y grasas al estar con sus amigos, esto no corresponde al contenido global de su rutina alimentaria, tal lo veremos más adelante.

En primer lugar, porque en la adolescencia estar más tiempo fuera de casa, no debe interpretarse como que solo se pasa tiempo con las y los amigos. En un segundo lugar, dados los elementos contextuales que vivían las y los entrevistados. Cabe aclarar que los acontecimientos que narran corresponden a una parte de las actividades que realizaban previo a la pandemia de Covid-19. De modo que, ante las medidas sanitarias de confinamiento, durante las entrevistas y antes de ellas, no tuvieron la posibilidad de interactuar en con sus amistades con la misma frecuencia que lo hacían antes de dicho evento.

Pese tal situación, nos es posible apreciar que las actividades que las adolescencias observan y comparten con sus amistades, al igual que lo explican Elizondo et al. (2013), se presentan más como un espacio donde “incrementan su autonomía y toman sus propias decisiones sobre los alimentos ingieren” (p. 234). Pues, aunque visualizan ciertas alteraciones en los hábitos alimentarios de algunos de sus amigos. En general, las acciones que emprenden en común se orientan a tratar de reforzar actitudes y conocimientos desvinculados de riesgos respecto a su alimentación.

Hasta aquí hemos identificado las conductas que las y los adolescentes perciben de su familia y amigos en relación con las temáticas de riesgo de bajo rendimiento académico, ciberbullying y en los hábitos alimentarios, a partir de las distintas formas diádicas que plantea Bronfenbrenner (1987). En estas, encontramos que las características que observan como las actividades en las que participan de forma recíproca con sus padres, madres (tutores) y/o amigos, les permiten a las y los adolescentes adquirir conocimientos o habilidades, por medio de los cuales modifican sus actitudes y comportamientos, en especial por el vínculo afectivo que sostienen con ambos grupos. De esta manera, incluso si no están juntos, dentro del pensamiento puede imaginar lo que cada uno de ellos diría o haría, con base en sus interacciones previas.

Recordemos que para Bronfenbrenner (1987), esta última modalidad diádica primaria, existe de forma fenomenológica para cada parte involucrada, es decir, que permanece aun cuando una de las partes no se encuentre presente. En consecuencia, la internalización de los conocimientos provistos a través de la experiencia, a su vez, se deriva de un proceso de interpretación, en el que las acciones percibidas en las interacciones sociales proveen elementos para tal efecto, como lo veremos en el siguiente subapartado.

6.2.1 Pensamientos y significados de las conductas de riesgo

En el marco teórico mencionamos que los pensamientos y significados de las conductas de riesgo, si bien tienen lugar en la conciencia del individuo, ambas poseen un referente social. Dicha idea es clave porque nos permite comprender las implicaciones del modo en que actúa la familia y amigos, en el proceso de reflexión de las y los adolescentes respecto a las temáticas de riesgo, pero también explica cómo estas percepciones del entorno se convierten en un referente para las acciones que asumen individualmente.

En ese sentido, cuando en los pensamientos de las y los adolescentes, se imaginan lo que harían o dirían sus madres, padres, tutores y/o amigos en escenarios relacionados con las conductas de riesgo, esto además de un reflejo de los conocimientos o habilidades adquiridas de dichas acciones, tal lo expresa Bronfenbrenner (1987). Para Mead (1968) y Blumer (1982), responde a la internalización e interpretación que elaboramos las personas de las conductas sociales mediante nuestras experiencias y así es que somos capaces de ponernos en el lugar de otros y actuar como lo harían ellos.

En primer lugar, según Mead (1968), porque dichas conversaciones imaginarias que la persona realiza en “sí mismo”, integran una abstracción generalizada de conductas, expectativas y actitudes que se perciben en el modo de actuar de los demás, es decir de un otro generalizado, al que a su vez respondemos como un “yo”, con el cual

decidimos conscientemente la forma en que elegimos comportarnos, ya que desde este reflexionamos sobre tales acciones.

Por su parte, el diálogo interno también da pauta a un proceso interpretativo. Debido a que, para Blumer (1982), al conversar consigo mismo, la persona a su vez se autoindica que las acciones de otros, como objetos abstractos de referencia, poseen significado; en vista de los simbolismos que percibe, definen aquellos con quienes interactúa. Luego, al manipular y modificar tal acervo de conocimientos, interpreta el significado que reciben, tomando en cuenta las circunstancias en las que se encuentra; acto seguido, la persona utiliza este para modelar y orientar su propia acción.

Es por eso que, en las entrevistas, al hablar con las y los adolescentes sobre las conductas que perciben en su familia y amigos frente a las temáticas de riesgo. También buscamos conocer los *pensamientos y significados* que atribuyen a las *conductas de riesgo*, ya que las interiorizaciones e interpretaciones que han elaborado de las conductas sociales de ambos entornos, implican un referente a incorporar dentro de la acción individual, acorde a las ideas generalizadas, deliberaciones y características simbólicas, que adjudican que ellas resultado de los dos procesos.

Así pues, entre los pensamientos y significados que identificamos del testimonio de las y los adolescentes de cada conducta de riesgo. Respecto al *bajo rendimiento escolar*, en las ideas generales de quienes participaron, consideran que sus padres, madres y/o tutores buscan fomentar que accedan a un buen desempeño escolar, pues les manifiestan estas expectativas al brindarles palabras de apoyo y consejos, en cuanto a los beneficios que puede tener concluir sus estudios. Pero también porque reconocen que sus tutores desaprueban esta conducta, ya que, en caso de actuar de este modo, por sus experiencias pasadas con sus hermanos o propias, saben que los regañarían o castigarían.

Asimismo, para aquellos adolescentes que mencionaron experimentar bajo rendimiento escolar en el pasado, contemplan que los problemas familiares, la ausencia de sus tutores, en conjunto con la falta de atención y apoyo, es un factor que interviene en su rendimiento. Pues ante la falta de orientación y recursos, no tuvieron la posibilidad de cumplir con sus deberes escolares, por lo que bajaron sus calificaciones y con ello se

vio afectado su estado de ánimo. Lo cual, en la opinión de los participantes, es una condición que también repercute en su conducta escolar.

Otros aspectos, en conjunto con la trascendencia del rol de los tutores y las emociones, también los refieren en sus interpretaciones del significado de esta conducta. Así, algunos de los participantes que identifican convivir con padres y madres que mostraban una actitud de presión para obtener buen desempeño escolar, consideran que tal actitud puede provocar un efecto contrario. De modo que, al tratar de forzar a las y los hijos a tener buenas calificaciones o demostrar su inteligencia, piensan que la autoestima y estado de ánimo pueden verse afectados negativamente si no cumplen ese objetivo. Lo que altera su motivación como estudiantes y les impide analizar la presencia de otros factores que posiblemente estén afectando sus capacidades, además de su conducta individual.

La noción de que existen factores adicionales a las conductas escolares que determinan el rendimiento académico, no solo se sustenta en la experiencia propia o interacciones con la familia. También, proviene de los ejemplos de sus amistades.

En ese sentido, según las y los adolescentes, si bien hay amigos que obtienen un buen rendimiento escolar por el esfuerzo que realizan. Al mismo tiempo, reconocen que quienes no lo tienen, no siempre se debe al desinterés frente a los temas escolares. Dado que hay amigos/as que dejan de estudiar para trabajar, por la falta de recursos, o en un tema reciente, por el agotamiento y automatización del trabajo en línea por la pandemia.

Resultado de las ideas introyectadas de su entorno, las y los participantes refieren que a sí mismos, se indican que quieren atender a sus actividades escolares y mejorar dentro de ellas. En parte, para evitar consecuencias negativas o problemas con sus tutores, pero al mismo tiempo, con el propósito de obtener desarrollo personal y profesional respecto de sus capacidades. Por ende, de sus interpretaciones en torno al bajo rendimiento académico, representan a esta conducta de manera negativa, que refleja falta de responsabilidad, disciplina, interés o ausencia de competencias. Aunque juzgan, a veces, dichas cualidades no dependen únicamente del estudiante.

De lo anterior, con relación al marco referencial, encontramos que las y los adolescentes son conscientes que, tal lo menciona Albán y Calero (2017), aun cuando "…el rendimiento académico o escolar parte del supuesto de que el alumno es el máximo responsable, […] no puede negarse que también intervienen otros factores al sujeto" (p.217). De los cuales, en la perspectiva de quienes participaron en nuestra investigación, destacan la familia, el estado de ánimo, la autoestima y el acceso a recursos.

La investigación de Lerner (2012) expone que, de los factores asociados al rendimiento académico, en la dimensión familiar, las expectativas de este entorno son consideradas un marco de incidencia significativo sobre el desempeño escolar de las/los hijos. Así, en su estudio con alumnos que ingresan a la universidad, encuentra que "es posible dilucidar el trabajo mental que implica para el joven adolescente diferenciar su propio deseo de los anhelos parentales y las demandas socioculturales" (p.125).

En el testimonio de las y los participantes de nuestro estudio, estas expectativas se manifiestan brevemente en las ideas que reciben en los consejos, palabras de apoyo y actitudes que distinguen en favor de que obtengan un buen desempeño académico que, a su vez, se someten a una comparación en el diálogo interno para decidir el rumbo con el que orientaran su acción, el cual como podemos observar, va encaminado a esta línea.

De la misma manera, sostiene Donas (2001), el contraste de pensamientos en cuanto a las expectativas y posibilidades que se perciben del contexto familiar, al igual que otros como el escolar, comunitario y demás, también forman parte del proceso psicosocial de la búsqueda de la identidad. El cual, en nuestra perspectiva, por medio de las interacciones y lo simbólico, surge ante la dialéctica entre los aspectos individuales de las y los adolescentes y lo social. Pues, si bien sus ideas y acciones no están determinados por completo por su entorno, si toman como referencia lo que perciben e interpretan de este para decidir sobre lo que quieren ser o hacer.

En lo que respecta al estado emocional y autoestima, algunos autores sostienen que estos factores están ligados al rendimiento escolar, particularmente ante la percepción de deberes escolares, y el autoconcepto académico. Un ejemplo es que "el

cumplimiento de las tareas otorga satisfacción al estudiante que las desarrolla" (Alban y Calero, 2017), cuando atiende a lo que piensa debe hacer como alumno. Asimismo "entre más positivo autoconcepto académico tenga, mejor rendimiento presenta", (Padua, 2019, p. 190), dado que evoca a los pensamientos que tiene de sí mismo como estudiante.

Lo anterior, lo podemos constatar en las experiencias de los dos adolescentes que refirieron tener bajo rendimiento anteriormente, ya que, al no poder cumplir con sus deberes escolares, su estado de ánimo se vio comprometido. Del mismo modo, cuando hablan de los efectos adversos que interpretan, en ocasiones, ejerce la presión de madres y padres sobre el autoconcepto, pues de no cumplir con las expectativas puestas en tal acción, ello da lugar a una sensación de incompetencia o incapacidad.

Por otro lado, algo que nos parece necesario destacar de las familias cuyos adolescentes sugieren tuvieron un bajo rendimiento en el pasado por la falta de atención, apoyo y orientación de sus tutores ante su ausencia y otros problemas, apunta al tipo de estructura en que se ubican. En el capítulo uno, mencionamos que el tipo de familia ha sido una cuestión retomada como objeto de estudio con relación al surgimiento y desarrollo de conductas de riesgo, tal lo es el rendimiento académico. Un ejemplo es el trabajo de Paz et al. (2008), quienes encuentran en su investigación con estudiantes de bachillerato, que alumnos con bajo desempeño pertenecían a varios tipos de familia.

No obstante, a partir del testimonio de las y los adolescentes en este estudio, al igual que Paz et al. (2008), consideramos que, "el bajo rendimiento escolar se ve afectado por el estrés y las tensiones familiares. Problemas familiares como la unión de su padre o madre con otra pareja, vivir con uno de los dos padres" (p.11). Pues pese a que en los casos de los participantes que comentaron estas experiencias, provienen de distintos tipos de familia, tal es la monoparental y reconstruida, dentro de sus propios relatos aclaran que sus conflictos fueron producto del incumplimiento de roles de apoyo por parte de los tutores responsables, ante la transición de modalidad familiar y disturbios propios de esta que atravesaban en aquel momento, más no del tipo de familia en sí mismo.

Ahora bien, en cuanto a los pensamientos e interpretaciones sobre el *ciberbullying*, las y los participantes consideran no han sido víctimas de esta forma de agresión, pese a los mensajes con ofensas y/o amenazas que ocasionalmente llegaron a recibir en el uso cotidiano de Internet y redes sociales. Sin embargo, contemplan que, en caso de serlo, contarían con el apoyo de su familia, es decir, sus tutores, para enfrentar tal situación. Aun cuando algunos adolescentes refieren que podrían no dar tanta importancia al hecho. Caso contrario, reconocen que sus padres/madres no aprobarían que realizaran esta agresión, y de igual forma que en el bajo rendimiento académico, la reacción de quienes los cuidan sería regañarlos o castigarlos.

Dado que el ciberbullying, en su modalidad de acoso virtual, tiene como característica ser una agresión entre pares, podemos identificar que las ideas e interpretaciones que predominan en las y los adolescentes sobre el tema, provienen no solo de su propia experiencia sino también la de sus amistades. En ese sentido, los valores que generalizan de sus amigos/as apuntan a que en su mayoría no buscaría dañar a terceros. Incluso algunos de los participantes hacen énfasis en que por esa razón es que tienen esas amistades, ya que, no suelen juntarse con personas que realizan ciberbullying o que perjudiquen a otros. Además, un aspecto que refuerza esos principios en sus amigos reside que algunos de ellos/ellas han sido víctimas de ciberbullying, a pesar de eso, piensan que no replicarían tales actos.

Es por eso que, en las ideas generalizadas e interpretaciones que las y los adolescentes elaboran ante su entorno del ciberbullying hacia sí mismos, reconocen que esta acción no es correcta, un tanto por el ejemplo que observan de las consecuencias que vivieron sus amistades al ser víctimas. Pero sobre todo porque consideran que tal conducta es injusta y desconsiderada al provocar daño a terceros. Dado que, a nivel simbólico, entienden que el ciberbullying es un modo de agresión virtual, que, por medio de mensajes con agresiones verbales, busca causar malestar, denigrar o menospreciar a la víctima, y en consecuencia afectar en su autoestima y/o salud mental.

En relación con el marco referencial, podemos dar cuenta de que las y los adolescentes interpretan una noción clara de las manifestaciones del ciberbullying. De

acuerdo con Álvarez (2015), entre las distintas formas de ciberacoso están los “insultos electrónicos, hostigamiento, denigración, suplantación, desvelamiento de información o difusión de agresiones físicas” (p.88). Pero también, quienes participaron, identifican los propósitos de esta acción y sus consecuencias, tal lo apunta Álvarez (2015), “el objetivo del agresor es dañar a la víctima […] la agresión que produce consecuencias muy negativas para el desarrollo moral y emocional de la víctima, entre ellas, baja autoestima” (p.89).

Recibir insultos o amenazas, e incluso según una participante, acoso sexual en el espacio virtual, no es una experiencia ajena a las y los adolescentes, pero, aunque no la nombren hacia ellos como ciberbullying. Para Ortega y González (2016), por el contrario, desde de su marco referencial, estas pueden considerarse como expresiones de la agresión. Asimismo, al analizar los factores de riesgo, advierte Bartrina (2014), podemos juzgar que “El hecho de no ver directamente a la víctima propicia que sea más sencillo para el ofensor perpetrar la agresión.” (p.388). Por tanto, este proceso de cosificación que se vive en el espacio virtual hace que resulte más fácil para las personas actuar con violencia.

No obstante, para que podamos denominar estas violencias como ciberbullying, establece Bartrina (2014), otros factores de riesgo a considerar se encuentran en las circunstancias y malestares que provoca en la víctima; por ejemplo, estados emocionales negativos, ansiedad o indefensión. Las cuales no son condiciones con las que se identificaran quienes participaron, ya que, por el contrario, tienen noción de los factores protectores a su disposición, como los que señala la autora “pedir ayuda a un adulto de su confianza, no responder a las provocaciones, [...] bloquear contactos con desconocidos” (Bartrina, p.389).

Por otro lado, algo que confirma que tampoco serían perpetuadores u ofensores, es que estos se caracterizan por “la necesidad imperiosa de dominar y controlar al otro, […] poca empatía hacia las víctimas y relaciones agresivas con los adultos próximos.” (p.338). En cambio, podemos ver que, desde sus pensamientos y autoindicaciones, las y los participantes refieren ser conscientes del daño que puede provocar esta agresión a otros, además reportan tener una buena relación con tutores.

Como último punto sobre el ciberbullying, al retomar la investigación de Chávez et al. (2020), podemos observar que, con sus pares o amigos, las y los adolescentes, al tener conciencia de amigos/as que fueron acosados/as, desempeñan otros roles con los que participan en el fenómeno. Al respecto, los autores sostienen que "las personas que están presentes o que se involucran en las acciones violentas emitidas por el sujeto acosador se llaman espectadoras" (p. 21).

Chávez et al. (2020) mencionan que hay dos tipos de espectadores, que se dividen entre los reforzadores pasivos, es decir, quiénes son conscientes del daño a la víctima, pero no hacen nada, y los que solo observan el suceso. Aunque esto es un problema, ya que, al no intervenir en la situación, es una forma de contribuir al fenómeno y que no pare. En contraste, en nuestros resultados podemos identificar que ello no es del todo absoluto. De hecho, algunos participantes conciben que al tratar de defender a sus amigos/as también fueron acosados, o consideran que su apoyo puede ser limitado, dado que únicamente pueden recomendarles bloquear los mensajes.

Para finalizar, respecto a los pensamientos e interpretaciones de las conductas de riesgo, en cuanto al tema de los *hábitos alimentarios*, podemos dar cuenta de que las y los participantes mencionan tratan de orientarlos con base en sus elecciones y gustos. Pero, a la par, también reconocen que la familia marca una pauta significativa en el tipo de alimentación que sostienen. Por ende, conciben que sus hábitos, tipo de alimentación y gustos son similares a los de sus padres/madres. Esto es porque en la mayoría de los casos, los tutores, sobre todo las tutoras, toman decisiones, preparan y supervisan lo que se consume en el hogar e incluso, lo que provoca que de forma implícita todos tengan o deban de comer lo mismo.

Sobre esto, aunque la alimentación se sujeta a la toma de decisiones y supervisión de las madres/padres, no quiere decir que no tengan voz en torno a su alimentación, ya que algunos adolescentes señalan, también opinan respecto al tema con su familia para realizar ciertos cambios o hacer sugerencias. Además, son conscientes de que, para sus tutoras, la toma de decisiones y, en particular, la alimentación que ponen a su disposición se ve condicionada por factores externos como los recursos, el tiempo y practicidad de preparación.

La similitud de hábitos alimentarios, no solo se expresa en la tendencia a consumir los mismos alimentos. Algunos de los y las adolescentes advierten que hay ciertas conductas que replican de sus tutores, por ejemplo, saltar comidas, comer por ansiedad o comer frecuentemente refrescos y dulces. Aunque reconocen que estas acciones pueden traer repercusiones a su salud, y tratan de evitarlas, consideran que son hábitos heredados que han buscado cambiar.

Otros aspectos problemáticos que algunos adolescentes juzgan sobre la alimentación de su familia, en particular en las mujeres, que no repiten, pero sí llevan a contrastar en su propia conducta alimentaria, son las restricciones alimentarias o dejar de comer. De las cuales, una provenía de la madre de una participante, quien se preocupa por restringir su alimentación y comer poco por temor a engordar. Asimismo, otros reconocieron ver que sus primas tuvieron problemas alimentarios al dejar de comer, por inseguridades, que la familia creó y, por tanto, buscaban aceptación de esta.

Los contrastes entre hábitos alimentarios saludables y aquellos que ponen en riesgo la salud, también proviene de la valoración de las conductas que emprenden sus amistades. Así, las y los adolescentes reconocen que de sus amigos/as hay quienes cuidan su alimentación, manteniendo una rutina y un consumo variado, pero hay quienes no lo tienen. Además, algunos reportan casos de amigas con problemas de anemia o trastornos de la conducta alimentaria, por dejar de comer.

A pesar de esto, quienes refieren dichas situaciones, mencionan no identificarse con ellas. Porque si bien, las y los adolescentes piensan que su alimentación puede ser similar a la de sus amistades, a la par consideran que cada persona tiene sus propios hábitos, pues manifiestan que las coincidencias con sus amigos/as ocurren en cuanto al consumo de comida chatarra, dado que cuando están con ellas/ellos no tienen disponibilidad a otro tipo de alimentos.

Ante la interiorización de situaciones de su entorno, las y los adolescentes comentan que, en su diálogo interno, suelen indicarse que desean cuidar y sostener una alimentación adecuada, para no enfermarse o caer en excesos, en particular los dos participantes que reportan tener conflictos para regular su modo de comer y no saltar comidas. Esto es porque en sus interpretaciones sobre los hábitos alimentarios

representan el consumo regular y balanceado de alimentos, en cuanto a no comer en exceso o no dejar de comer. Los cuales consideran no siempre están sujetos a la conducta individual, ya que, hay otros factores que se involucran como las preferencias, emociones o los recursos de económicos y de tiempo.

Más cabe decir que, algunos participantes también agregan a su definición ciertos problemas que se vinculan al tema, tal es la desnutrición e insatisfacción corporal. Asimismo, distinguen conductas de riesgo alimentarias como el comer sin control, el consumo de productos altos en azúcares, al igual que el sobrepeso/obesidad. Dado que pueden afectar el crecimiento en la adolescencia, la apariencia física, autoestima, producir enfermedades y trastornos de la conducta alimentaria.

Al comparar las interpretaciones y pensamientos de los hábitos alimentarios que reportan las y los adolescentes, con relación al marco referencial, podemos inferir que una parte de estos se aproxima a su definición cuando hablan del consumo regular de alimentos y la distinción de los modos de alimentación de las personas. De acuerdo con Barriguete et al. (2017), se puede denominar como hábitos alimentarios “al conjunto de conductas adquiridas por un individuo por la repetición de actos en cuanto a la selección, la preparación y el consumo de alimentos” (p.2).

Otro aspecto que quienes participaron reconocen del tema, es que estos no dependen de solo de la conducta individual, sino también de otros factores como lo económico. Tal lo afirma Barriguete et al. (2017), “Los hábitos alimentarios se relacionan principalmente con las características sociales, económicas y culturales de una población o región determinada (p.2).

Contrario a lo que comúnmente se propone, en cuanto a que la familia ejerce una mayor influencia en la niñez, ya que, de ella se incorporan y aprenden determinados hábitos alimentarios por ser el primer contacto con los alimentos (Macias et al., 2012). Mientras que los amigos ejercen mayor influencia en la adolescencia, porque en esta etapa se pasa más tiempo con ellos (Barriguete et al., 2017; Elizondo, et al., 2014). Pero en nuestros datos, en contraste, las y los adolescentes reconocen que muchas de sus preferencias alimentarias y hábitos, aún tienden a ser marcados con mayor presencia

por su familia, e incluso, en los casos que mencionan ciertas alteraciones en su alimentación, piensan que son dadas por las/los tutores.

De lo anterior, observamos que quienes participaron, a partir de su familia y ciertos casos con amigos/as, cuentan con una noción clara de las conductas alimentarias de riesgo. En marco referencial, brevemente expusimos que, dentro de los hábitos alimentarios, se requiere poner atención a las conductas de riesgo, pues acorde con Arellano (2019), estas alteraciones en el comportamiento tienen la posibilidad de transformarse en un trastorno de la conducta alimentaria.

Un ejemplo, establece Arellano (2019), son las alteraciones relacionadas con la alimentación, entre ellas, comer de forma compulsiva y eliminar horarios de comida, que comentan algunos adolescentes observar en su familia. También las prácticas erróneas del control de peso, tal lo es el miedo a ganar peso, que señala una adolescente percibir de su madre.

A fin de cuentas, en cuanto a las tres conductas de riesgo que tratamos, podemos inferir que, tal lo señala Montañés et al. (2008), los pensamientos e interpretaciones que las y los adolescentes disponen ante la conducta que perciben de su familia y amigos, juegan un papel relevante. Dado que, al normalizar, consentir e implementar determinadas acciones, es posible asumir que no hay inconvenientes en llevarlas a cabo. Esto es, como sugieren los autores anteriores, sobre todo cuando se percibe que en tales conductas de riesgo no hay amenazas importantes para realizarlas.

De hecho, lo anterior lo podemos corroborar en los dos sentidos, pues en los casos de las temáticas de bajo rendimiento escolar, y ciberbullying, al percibir las y los adolescentes continuamente en las ideas e interpretaciones de su familia y amigos, que estas conductas comprometen su bienestar, dentro del proceso de interiorización y significación las y los participantes han comprendido que deben dirigir su acción a evitarlas. Asimismo, en cuanto a los hábitos alimentarios, donde se refleja una normalización a ciertas conductas que afectan a la salud, al ver que sus tutores emprenden tales acciones, en algunos casos también las replican.

6.3 Conductas de las y los adolescentes

El tercer objetivo consiste en revisar los comportamientos que asumen las y los adolescentes sobre las temáticas de riesgo de acuerdo con las conductas que perciben de su entorno familiar y de amistades. Estos los encontramos en las categorías *conductas frente al rendimiento académico*, *conductas frente al ciberbullying* y *conductas frente a los hábitos alimentarios*. Pero también se refleja en las categorías que anteriormente discutimos.

A partir del marco referencial, encontramos que algunos autores sugieren que, en el estudio de las conductas de riesgo, más que centrar la atención en los daños y efectos que producen conductas específicas (Jessor, 1991; Peñaherrera, 1998; Donas, 2001). Debemos abordar "la comprensión de los comportamientos, de sus antecedentes y consecuentes" (Peñaherrera, 1998), como un todo. Es decir, visualizar el patrón organizado de comportamientos interrelacionados mediante el estilo de vida, ya que, a través de este concepto, podemos mirar al adolescente como un actor en su conjunto (Jessor, 1991), que construye estas acciones basadas en sus condiciones de vida (Villalba, 2015).

Los estilos de vida, explica Salas (2018), reflejan el modo en que las personas se relacionan consigo mismas y su entorno, que se expresan y reconocen, mediante una serie de valores, lógicas y dinámicas. De modo que, en el análisis de las conductas de riesgo, "Actuar sobre los estilos de vida supone hacerlo tomando en cuenta los sistemas de creencias, los hábitos, las costumbres y la influencia del entorno en la configuración personal y colectiva de lo que es la salud y la enfermedad" (Peñaherrera, 1998, p.280).

Como vimos en el marco teórico, la familia y las amistades en la adolescencia, forman el primer y más significativo enlace de sí mismos con su entorno social contextual. Además, desde un punto de vista ecológico, mediante estos microsistemas, el sujeto(a) comienza a tener contacto, igual que conocimiento, de las ideas, valores y preceptos sociales de la cultura e ideología dominante en la que se encuentra inmerso a nivel macrosocial.

Es por eso que, al visualizar el sentido conjunto hacia el que las y los adolescentes orientan sus conductas alrededor de las tres temáticas, mediante sus actividades diarias individuales, en relación con su familia y amigos, así como el cúmulo de ideas e interpretaciones que han adoptado a partir de ellas. En términos generales, encontramos que estas se conducen a alejarse del riesgo y, por el contrario, buscan una propensión hacia el bienestar.

Jessor (1991) propone que tres aspectos a considerar sobre las manifestaciones de comportamiento de riesgo en las y los adolescentes dentro del estilo de vida, son los problemas de conducta, los comportamientos asociados a la salud, y las conductas escolares. Puesto que, el bajo rendimiento o deserción escolar es un factor que aumenta la probabilidad de asunción a otras conductas de riesgo, (Jessor, 1991; Florenzano y Valdés, 1997; Donas, 2001, Ortega y González, 2016).

Sobre esto, pese a las tensiones o dilemas breves que las y los adolescentes expresan, referente de su *rendimiento académico*, dado que algunos destacan tener bajo desempeño escolar en el pasado, haber dejado de estudiar, y/o retrasarse en el ingreso a su educación. En la actualidad, mencionan que su conducta se encamina a mantener un buen rendimiento. De hecho, no han tenido experiencias con reprobar alguna materia o grado. En congruencia con ello, dentro de sus actividades académicas describen comúnmente entrar a clases, hacer tareas, y tener ciertos hábitos de estudio. Además, que sus calificaciones oscilan entre siete y diez, con base en su último promedio.

Por otro lado, respecto al *ciberbullying* como agresión psicológica que refleja una actitud antisocial, representa un problema en la conducta hacia el cual no se inclinan las y los adolescentes. En realidad, comentan que no tienen experiencias de estas prácticas y, asimismo, no se identifican como víctimas de este, dado que son conscientes de los recursos protectores con los que cuentan, por ejemplo, bloquear los mensajes o perfiles de quien los pueda acosar.

En consecuencia, su uso de internet y redes sociales está destinado particularmente para comunicarse con su familia y amigos, actividades de entretenimiento, y ante el contexto de pandemia, como un espacio para tomar clases. Aunque en sus experiencias algunos reconocen que en ocasiones al estar en los

espacios virtuales han recibido comentarios ofensivos, amenazas y en un caso acoso sexual, consideran que no es algo continuo y, por su parte, lo han normalizado, ya que, se refieren a ello en torno a situaciones que vivieron, pero no les afectaron de modo significativo.

Mientras tanto en los *hábitos alimentarios*, como parte de los comportamientos relativos al cuidado de la salud física, de acuerdo con las y los adolescentes, se dirigen a tratar de mantener una alimentación adecuada, buscando variar el consumo de distintos grupos de alimentos, y conservar una rutina con horarios, por ejemplo, realizar de dos a tres comidas al día, cuyos platillos son principalmente preparados en casa.

En la perspectiva de las y los participantes, aunque reconocen que sus preferencias por ciertos alimentos, en ocasiones están marcadas por factores externos a ellos, sobre todo la disponibilidad de alimentos. El marco principal dentro de su toma de decisiones se encamina a elegir con base en sus gustos, o si estos les pueden provocar algún daño físico. Pero también, algunos admiten eventuales alteraciones en su alimentación, entre ellas, saltar comidas o comer por ansiedad.

En ese sentido, a pesar de que el estilo de vida de las y los adolescentes de la investigación, tiene una mayor propensión a alejarse de un comportamiento de riesgo, esto no quiere decir que estén exentos de experimentar alteraciones en sus conductas, dado que sus hábitos y creencias sobre las que dirigen su actuar, se imbrica con las relaciones de su entorno, iniciando por su familia y grupo de amigos ante las actividades, conductas e interpretaciones que percibe en ambos núcleos.

Tal lo hemos mencionado, la familia como relación, es el primer grupo en el que vive la/el adolescente, donde se enfrenta a las primeras figuras de autoridad y quienes marcan pautas de comportamiento a las/los menores, y una de sus funciones es estimular a hijas/hijos a relacionarse con el demás entorno físico y social para adaptarse a las demandas del mundo. Por tanto, marca pautas dentro del estilo de vida en cuanto a los hábitos y creencias que van adoptando las adolescencias.

Estos hábitos y creencias frente al tema de las conductas riesgo, como vimos anteriormente en el testimonio de las y los adolescentes, son dados a través de las

estrategias de crianza, ante las actividades donde se involucran con sus tutores y la interiorización que elaboran de tales experiencias. Por ejemplo, las muestras de apoyo mediante palabras cariñosas y/o consejos sobre que se esfuercen en la escuela, que se conjugan con fomentar hábitos de estudios o explicarles temas. Además, tienen noción de los conocimientos que poseen sus tutores por su nivel escolar. Con lo cual, interpretan que, al no apegarse a una conducta escolar, podrían tener conflictos con su familia, entre ellos, recibir regaños y castigos, pues no están a favor de su bajo rendimiento escolar.

De la misma manera, en el ciberbullying y los hábitos alimentarios. Aunque las y los participantes identifican que el uso de internet y redes sociales puede ser diferenciado entre las y los adolescentes y los tutores, al igual que el tipo de preferencias alimentarias. En lo cotidiano utilizan internet para comunicarse con sus tutores, además padres y/o madres supervisan con quién platican en internet o si se alimentaron, y suelen realizar sus comidas en conjunto con sus familias. Por ende, interpretan que las/los adultos que les cuidan están a favor de que no tengan conflictos en estas áreas, ya que desde sus experiencias con ellos/ellas reconocen que no es una acción que se espere como hijos/as ante los problemas o daños que causan, tales son tener que buscar soluciones en caso de recibir acoso, ser regañados si realizan ciberbullying, o que pueden enfermarse si no comen bien.

Dado que en la adolescencia el papel de la familia como grupo primario de socialización, comienza a complementarse con el contexto de amistades, al convertirse en una “fuente de información, compañía, apoyo retroalimentación y como modelos de comportamiento” (Orcasita y Uribe, 2010, p.77); ya que, en estas se encuentra una relación de igualdad, para trabajar en conjunto y con quienes se complementan ante los gustos afines que comparten. Además, que fomentan el crecimiento personal, por los consejos que brindan para superar conflictos. Las y los amigos, por tanto, contribuyen a la construcción de hábitos e ideas sobre cómo funciona el mundo y cómo deben actuar, mediante las actividades que llevan en común.

En ese sentido, las y los adolescentes narran que al observar la conducta escolar de sus amigos/as, hacer tareas, o ver las circunstancias y consecuencias que han experimentado aquellas amistades que tuvieron un bajo rendimiento, refuerzan esa

connotación simbólica negativa que implica esta acción. También en el ciberbullying, ya que al ser observadores de casos de amigos que fueron víctimas de tal agresión, conocen los daños que provocan como las acciones que pueden tomar para evitarlo, de ahí que reafirman su interpretación de que conforma una agresión. Lo mismo que con los hábitos alimentarios, pues si bien hasta antes del confinamiento, solían compartir ciertos horarios de alimentos y tenían noción de ciertas conductas alimentarias de sus amistades y sobre todo de aquellas en las que identifican TCA, al contrastar con sus experiencias esto les llevo a reforzar que la alimentación tiene implicaciones a su salud y crecimiento.

Así, aunque familia y amigos como red social primaria se convierten en los principales sistemas de apoyo social, ya que, al proveer recursos emocionales, materiales e informacionales (Orcasita y Uribe, 2010), son fundamentales para logar el ajuste, bienestar y salud de las y los adolescentes (Salas, 2018). Cabe decir que, la adolescencia como proceso de transición a la adultez, también incorpora un espacio de confrontación o reafirmación de los sentidos y valores formados en estilo de vida por medio de tales entornos primarios apoyo, al comenzar a involucrarse con el contexto sociocultural y contrastar estos con los distintos modos de vida que difunden las sociedades contemporáneas. Pues contrario a lo que comúnmente se sugiere, afirma Salas (2018), lo cierto es que las y los adolescentes buscan adaptarse a las normas sociales para ser aceptados plenamente como adultos.

Por lo anterior, continúa Salas (2018), ello puede resultar contraproducente, pues debemos visualizar que los presentes contextos socioculturales occidentales, tienden a dar valor con una connotación positiva a la actitud de asumir riesgos. De forma que, la narrativa de esta perspectiva “se suele utilizar para describir o valorar de manera positiva a las personas, resaltando su valentía, determinación, como rasgos que favorecen su personalidad en la vida social” (Salas, p.2). Pero, según el autor, también hay que reconocer que en este contexto:

> … el estilo de vida más valorado se sostiene a partir de la vigencia de preceptos sociales y culturales actualmente globalizados como la búsqueda de nuevas experiencias y con ellas nuevas sensaciones, el desafío de los límites y la competitividad entre las personas. Esto ha provocado que se naturalicen y se promocionen comportamientos y conductas de riesgo que

> hace algunas décadas atrás no tenían la prevalencia que hoy tienen en la vida social (Salas, p.3).

Producto de esta lógica globalizada que responde más a los intereses del mercado económico que al propio bienestar de las personas, podemos distinguir en las experiencias de las y los adolescentes que algunas de sus conductas, por tanto, se vieron comprometidas, aun cuando respondían a los valores y condiciones de vida que el contexto acentuaba.

La búsqueda de competitividad, por ejemplo, durante la pandemia, fue una lógica contraproducente. De hecho, en la perspectiva de las y los adolescentes tratar de mantener una conducta escolar aún en la contingencia con las clases en línea, lejos de promover su desempeño en cuanto a la comprensión de los temas, dificultó el que entendieran lo que veían en clases, pues al cambiar de modalidad presencial a en línea, en sus opiniones, la forma de explicar de sus profesores era muy distinta. Sumado a que en casa tenían acceso a más distractores.

Por lo que, al contraponerse los valores de adherirse a una conducta escolar y no parar actividades, como la educación, pese a la crisis sanitaria. Las y los participantes consideran que el trabajo escolar se automatizó al preponderar la entrega de trabajos más que fomentar sus conocimientos. Esto, en consecuencia, afectaba su desempeño.

En el ciberbullying, el panorama no es tan distinto, el uso de internet y redes sociales ya era una realidad creciente previo a la pandemia que, si bien, se vio aumentada con este hecho. A la par, debemos reconocer que, el espacio virtual se ha transformado “en uno de los medios socializados para todos nosotros” (Bartrina, 2014, p.385), y en especial para las adolescencias. No obstante, aseguran Morales y Serrano (2014), su manejo no solo “les permite generar lazos de amistad y convivencia, sino que también, y como un reflejo de la sociedad actual, les sirve para desarrollar episodios de violencia” (p.237).

Aunque en la perspectiva de las y los adolescentes afirman no identificarse como víctimas de ciberbullying, reconocen que cuando usan redes sociales, han llegado a recibir insultos, comentarios discriminatorios, amenazas o incluso acoso sexual. Actos que, si bien, no encajan por completo en la categoría de ciberbullying, si son actos de

violencia. De los cuales son parte ante la facilidad que representa para las personas realizar tales agresiones en internet, dada la objetivación que se hace de las interacciones al no ser cara a cara, su anonimato, y las creencias de que actuar de este modo no tiene consecuencias, y que, por el contrario, son formas de manifestar audacia, poder o desafío de límites. Considerando, además, que es la misma sociedad de la información la que fomenta en paralelo el uso constante de los espacios digitales.

Por su parte, en los hábitos alimentarios, en el marco de su entorno familiar y de amistades, las y los adolescentes reconocen ciertas conductas de riesgo como la restricción por miedo a engordar, visto en una de las madres, o los trastornos de la conducta alimentaria que identifican han experimentado algunas amigas.

En la perspectiva de Donas (2001), estos comportamientos son producto de la cultura del riesgo, el cuerpo y el placer, ya que si bien nuestro contexto sociocultural, en apariencia, busca fomentar hábitos alimentarios saludables, a la vez fomenta el "Cultivo del cuerpo de "película" tanto mujeres y varones, con dietas repetidas y ejercicios violentos inadecuados para sus edades y que conducen a trastornos serios como la anorexia y bulimia (cada vez más frecuentes en nuestras áreas urbanas)" (p.34). Esto es porque la aceptación, dignificación y valor de los cuerpos se enaltece en cuanto a su estética y apego a determinados estándares de belleza.

Es por esto que, para el caso de las tres temáticas de riesgo que abordamos, considerando que estas se moldean o descartan a través del conjunto de valores, creencias, actitudes y comportamientos del estilo de vida de cada persona, los cuales se construyen a partir de nuestras primeras relaciones con el entorno social, para lograr adaptarnos al contexto sociocultural que nos contiene. Por tanto, al igual que Salas (2018), proponemos que, en el estudio de las conductas de riesgo, es trascendental comenzar a incluir e integrar el análisis de los elementos comunitarios, sociales y culturales, ya que muy pocas investigaciones parten o abarcan tales perspectivas.

En cambio, encontramos que, la cuestión del fenómeno se ha enfocado en el sujeto(a) adolescente y su entorno inmediato, lo que ha provocado que la responsabilidad de esta problemática se centre únicamente en tales actores, sin mirar el rol del contexto macrosocial y cultural, ante los valores e ideologías que promueve y, por

ende, las interpretaciones y reacciones que se producen debido a estos, que inciden en los estilos de vida de las adolescencias y finalmente en sus comportamientos.

Para tal propósito, con base los resultados y enfoque epistemológico del que partimos en esta investigación, sugerimos que dos posturas teóricas que podrían contribuir a tal tarea, para analizar el entramado de los aspectos culturales y sociales implicados en las conductas de riesgo, como de las interpretaciones o sentidos desde los que se orientan para llevarlos a cabo las y los adolescentes, se encuentra en la propuesta de Berger y Lukmann (1967) sobre la construcción social de la realidad, y la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (1961).

En el primer caso, porque "la construcción social de la realidad es aquella tendencia de las personas a considerar la realidad subjetiva como realidad objetiva" (Berger y Lukmann, 1967, citado en Vianchá et al., 2012). Pues, mediante esta teoría se expone "que la sociedad es enunciable como un hecho objetivo, a la vez que se manifiestan los significados subjetivos de la acción social" (Hernández, 2000, p.90).

Mientras que la teoría de las representaciones sociales "…estudia fenómenos individuales y colectivos, psicológicos y sociales […] se presentan en diferentes formas como imágenes, sistemas de referencia, categorías y teorizaciones" (Moscovici, 1961 y Jodelet, 1984, citado en Vianchá et al., 2012, p.83), sobre las que se organizan distintos significados para interpretar o dar sentido a la realidad, por medio de la categorización de circunstancias, fenómenos, así como individuos.

Conclusiones

El objetivo de esta investigación consistió en analizar las acciones del estilo de crianza parental y conductas de riesgo, que adolescentes en el Estado de México, perciben en la interacción con sus padres, madres (tutores) y amigos; para comprender de qué manera previenen o promueven la asunción hacia un bajo rendimiento académico, ciberbullying o desajustes en los hábitos alimentarios.

A partir del análisis de resultados, discusión y objetivos específicos que plantemos para el estudio, llegamos a las siguientes conclusiones:

Las estrategias de crianza parental que, en la perspectiva de las y los adolescentes, previenen que asuman conductas de riesgo, son particulares de cada temática, visto desde el enfoque dimensional. Así, mientras que, para conducirles a un buen rendimiento escolar, quienes participaron en la investigación consideran que son las estrategias de apoyo- afecto, control mediante la supervisión y monitoreo, al igual que las exigencias de madurez, lo que fomenta en ellos/ellas una conducta escolar. En el ciberbullying son las acciones de apoyo y comunicación, seguidas del control y exigencias de madurez, lo que previene este comportamiento antisocial, siendo las primeras un factor protector respecto de ser víctimas, y las segundas para disuadir que cometan esta agresión.

Sin embargo, en cuanto a los hábitos alimentarios, no fue posible identificar una dimensión significativa, dado que solo algunos adolescentes refieren aspectos de las dimensiones de supervisión, comunicación y, según las condiciones contextuales, las exigencias de madurez, lo que interviene para que no presenten alguna alteración en su alimentación.

Por tal motivo, sugerimos que es necesario continuar la ruta de investigación sobre las estrategias parentales de crianza como factor que interviene dentro de los hábitos alimentarios, para clarificar si las distintas manifestaciones de control, apoyo, comunicación, exigencias de madurez o afecto, poseen un efecto significativo en el cuidado de la salud de las y los adolescentes. Al igual que en las alteraciones

relacionadas con las conductas alimentarias de riesgo (CAR), ya que encontramos que estas son poco estudiadas, en comparación de los Trastornos de la Conducta Alimentaria, pese a que muchas de estas CAR, son normalizadas dentro de la crianza, por ejemplo, las prácticas erróneas de control de peso.

En ese sentido, al comprobar por medio de los resultados de esta investigación que las manifestaciones en las estrategias de crianza son particulares de cada familia y también, están sujetas a las alteraciones de diversos factores, como son los cambios contextuales. Proponemos que, otras rutas a tomar en cuenta en el estudio del tema, pueden ser la interpretación simbólica y cualitativa que madres, padres o tutores atribuyen a las estrategias de crianza que emplean en torno a las conductas de riesgo y, asimismo, resulta oportuno contemplar un análisis comparativo de las experiencias e interpretaciones de dicha cuestión entre las y los adultos cuidadores respecto a las y los adolescentes.

Ahora bien, ya que planteamos que, la familia, es decir, las madres/padres o tutores, no solo orientan las conductas de sus hijos/hijas mediante la crianza, sino también desde las actividades donde interactúan. A través de las conductas que las y los adolescentes observan o comparten con sus tutores, logramos identificar los aprendizajes y habilidades que adquieren de ellos/ellas respecto a las temáticas de riesgo, seguido de las interiorizaciones que elaboran de tales experiencias y con las que realizan una interpretación de lo que simboliza cada comportamiento, para guiar y orientar su propia conducta.

Así, de acuerdo con el testimonio de quienes participaron en el estudio, encontramos que, las conductas que observan de su familia se orientan principalmente a alejarse de las conductas de riesgo, lo que lleva a las/los tutores a realizar actividades con sus hijos/hijas que fomenten su bienestar. Por tanto, en congruencia a esta línea de acción, las y los adolescentes perciben en las conductas de sus padres/madres, que fueron buenos estudiantes, pues tienen determinados niveles de conocimiento académico; que el uso general que dan a internet y redes sociales es para comunicarse y/o como espacio de entretenimiento, y que, suelen tratar de variar su alimentación o preparan sus alimentos en casa, aunque también identifican en algunos ciertas

alteraciones como saltar comidas, restringir alimentos por miedo a engordar, o comer por ansiedad.

Además, las actividades en común que emprenden madres/padres o tutores con las y los adolescentes, según sus narraciones, de igual modo, se encaminan a fomentar conductas escolares, un uso seguro de internet y para mantener hábitos de alimentación que promuevan su salud. Todo ello, al explicarles temas académicos, hablar sobre los temas que ven en clases, ayudarles en trabajos; interactuar con ellos/ellas mediante los espacios virtuales, conversar con sus hijas/hijos en torno a lo que hacen o ven en internet, preparar en conjunto los alimentos, o comer en familia.

Por tanto, a partir de dichas experiencias con sus tutores, corroboramos que, las interiorizaciones e interpretaciones que han elaborado sobre las conductas de riesgo, tal póstula Mead (1968), con el *self* o proceso del diálogo de la persona en *"sí mismo"* y el interaccionismo simbólico, según Blumer (1982), les lleva a asumir y simbolizar que estos no son comportamientos que sus padres/madres aprobarían y, por el contrario, buscan dar continuidad a esforzarse en sus actividades escolares, no agredir a nadie en internet, o tratar de cuidar su alimentación, pues reconocen sus efectos adversos.

Aunque la familia, en específico las/los tutores, se encargan de la socialización y transmisión de conocimientos hacia los hijos/hijas. Asimismo, indicamos que las amistades durante la adolescencia pueden ser modelos de conducta, dado que la relación con estas conforma un escenario para ensayar la autonomía de acción que tendrán al ser adultos(as). Pero también, porque representan un vínculo afectivo significativo con el que se mantiene contacto continuo por la simpatía, comprensión o elementos a fines que se comparten con estos, volviéndose entonces un marco referencial ante la información y experiencias en común.

De esta manera, distinguimos que al hablar de la influencia que ejercen las amistades, esto tiene un doble sentido, ya que, sus ejemplos e intervenciones para modificar las conductas de las y los adolescentes pueden ser positivos o negativos. En el caso de las y los participantes de la investigación, concluimos que ello opera en el primer sentido. Pues, al igual que en la familia, en la mayor parte de sus amistades observan conductas que se adhieren a mantener un rendimiento escolar adecuado, no

realizar ciberbullying visto que algunas de estas amistades han sido víctimas de la agresión y, asimismo, en tratar de tener hábitos alimentarios saludables.

De hecho, pese a que las y los adolescentes también perciben que algunos de sus amigos/as tienen conductas de riesgo al tener bajas calificaciones, dejar la escuela o que alteraron su alimentación al punto en que desarrollaron alguna enfermedad o trastorno alimentario. Encontramos que, el efecto de tales ejemplos, en lugar de persuadirles a retomar estas acciones, les ha llevado a considerar las consecuencias que producen, interpretar el tipo de daños que traen consigo y con ello tratar de evitar dichos comportamientos.

En definitiva, dado que entre las actividades que comparten con las amistades en relación con los temas tratados, se encaminan en su mayoría, a realizar trabajos escolares o apoyarse en tareas; explicarse temas entre ellos/ellas; platicar por internet, aconsejarles u apoyarles cuando supieron o se dieron cuenta de que a sus amigos(as) fueron acosados por internet, o alimentarse tratando de variar comidas según la disponibilidad. Mediante el testimonio de las y los adolescentes que participaron en la investigación, podemos corroborar que, en su caso, el grupo de amigos(as), tiende a reforzar más una conducta alejada de riesgos.

Con esto, teniendo en cuenta que, las conductas que perciben de ambos entornos, así como las estrategias de crianza que expresan recibir de sus tutores(as), están orientadas a fomentar comportamientos alejados de riesgo. En las experiencias de las y los adolescentes identificamos que sus conductas tienden a evitar obtener un bajo rendimiento escolar y practicar ciberbullying, además de que tratan de mantener una alimentación balanceada. Por ende, aunque algunos de los y las participantes reconocen que tuvieron problemas en el pasado con sus conductas escolares o alimentarias; en general dentro de sus actitudes, creencias, comportamientos y hábitos, afirman que este modo de actuar no se adecua a lo que en la actualidad desean, realizan o proyectan para sí mismos y ni en su entorno.

Al margen de esta investigación, analizamos que las conductas de riesgo conforman un fenómeno de gran interés para las disciplinas de la salud como la medicina, enfermería, psicología o trabajo social, debido a los daños y consecuencias que genera

en las y los adolescentes respecto a las dimensiones físicas, psicologías y sociales, además de su adecuación y transición a la vida adulta. No obstante, sostenemos que al centrar su estudio o intervención solo en las afectaciones o factores que intervienen en el origen y desarrollo particular de cada comportamiento que se incluye en esta categoría, se pierde de vista que la conducta en sí puede tener una elaboración más profunda que responde a un entramado de conocimientos, ideas, actitudes o comportamientos inscritos en los umbrales de lo individual y el contexto social, es decir, conforme a un estilo de vida.

Por lo tanto, contemplar que las conductas de riesgo se construyen a partir del modo en que viven las y los adolescentes en relación con su entorno, con sus familias y amigos, producto de sus actividades cotidianas, desde un contexto social y cultural que los contiene, permite que lleguemos a una comprensión de la conducta, sin responsabilizar o patologizar a las y los sujetos que las emprenden.

Nos parece contundente que a pesar del señalamiento de los autores pioneros en el tema, por ejemplo, Jessor (1991), Florenzano y Valdés (1997), Donas (2001), en cuanto a que la atención de las conductas de riesgo tendría que ser abordada como un conjunto, integrando la intervención de distintas disciplinas, dado que en los estilos de vida de riesgo se entretejen en más de una sola acción. Por el contrario, el enfoque de su estudio y tratamiento continúa limitado a la atención de cada comportamiento por separado.

Puesto que, esta ruta desde nuestro punto de vista, en lugar de otorgar una solución al fenómeno, ha contribuido a que este se siga reproduciendo, ante los pocos avances que podemos mejorar sobre la salud y bienestar de las y los adolescentes, si solo atendemos una conducta a la vez. Pero también, porque tal postura invisibiliza el papel que juega el contexto sociocultural sobre el problema. En todo caso, nos hace cuestionar cuál sería el impacto real que podemos generar, si destinamos nuestros esfuerzos en prevenir o promover que las adolescencias no practiquen ciberbullying, si su desvinculación en lo escolar sigue fomentando su conducta antisocial; o también sí solucionar las alteraciones alimentarias que pueden producirse ante la búsqueda de

aceptación es suficiente para mejorar su salud y bienestar de la persona, si en su entorno aún es víctima de ciberbullying.

En ese sentido, proponemos que un enfoque sobre el cual aún se requiere ahondar en el análisis del estilo de vida y el contexto en donde se sitúan las y los adolescentes, por encima de su entorno inmediato familiar, de amistades o incluso escolar, es respecto a los elementos sociales y culturales del sistema macrosocial e ideológico en se encuentran, como aspectos que también marcan la subjetividad y acción de las adolescencias. Esto, por ejemplo, a partir de esquemas teóricos tales son la construcción social de la realidad de Berger y Lukmann (1967), o la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (1961).

Mientras ello ocurre, como una investigación que proviene de la mirada disciplinar de trabajo social, a continuación, presentamos algunas perspectivas que sugerimos podrían comenzar a dar un giro en los paradigmas de la intervención profesional de las conductas de riesgo en la adolescencia.

Sugerencias para la intervención de trabajo social ante las conductas de riesgo en la adolescencia

Proponemos que para abordar las conductas de riesgo en las y los adolescentes, contemplando su estilo de vida como el conjunto organizado de comportamientos que construyen su actuar en relación con el entorno, una perspectiva que podría contribuir a mantener estos principios se encuentra los modelos y propuestas de intervención que apelan a una filosofía existencial y humanista. Tal lo señala Viscarret (2014), este paradigma mantiene una “consideración de las personas individualmente como un todo y en interacción con su entorno, el respeto hacia la comprensión e interpretación de sus experiencias vitales y la observación de los usuarios como objetivo central del trabajo” (p.322).

En esta mirada, el humanismo, más que centrar los recursos teóricos o metodológicos para eliminar el problema, “trata de escucharlo, entender su significado, de comprenderlo” (Viscarret, p.321). Mientras que el existencialismo apela a la conciencia de los sujetos, al visualizar que “el hombre se comporta en el mundo social

de forma intencionada, en torno a un objetivo que le da sentido a su existencia" (Viscarret, p. 321). De manera que, ambas posturas invitan a mirar las libertades de acción que tienen las y los adolescentes, su dignidad como personas, igual que su capacidad de elección que pueden y deben ejercer en su trayecto de vida.

Ante los planteamientos de Viscarret (2014), visualizamos que desde el trabajo social humanista puede existir una ruta para reorientar la atención e investigación sobre el fenómeno. Al posicionar y reconocer al sujeto/a adolescente como una persona, "pensante y ente racional, capaz de dirigir su vida y darle sentido a la misma" (p.322). Puesto que, tal lo encontramos en el testimonio de las y los adolescentes, aunque el conjunto de sus acciones se ven trastocadas por las experiencias, ideas e interpretaciones que refieren de su entorno, al final ellas/ellos también juegan un rol activo para elegir y definir el rumbo que tendrán sus conductas.

Por otro lado, los modelos de intervención que adoptan esta postura, según Duque (2013), rechazan las conceptualizaciones de los comportamientos como patológicos o desviados, mirándolos más bien en virtud de tensiones o dilemas que forman parte del ciclo vital. De modo que, más que una solución a la problemática, el posicionamiento humanista y existencialista:

> …busca el desarrollo personal y el activar las capacidades individuales […] con el fin de cambiar las situaciones que perturban la dinámica cotidiana mediante el reconocimiento de la autonomía responsable, a partir del comprenderse a sí mismos y la forma como se sitúan en el mundo (Duque, p. 98-99).

En ese sentido, la orientación de ambas posturas más que hacer una distinción entre la potencialidad de los daños que generan las conductas que presentan las y los adolescentes. La labor de trabajo social, en conjunto con otras disciplinas, se enfoca en acompañar al adolescente a atravesar las tensiones o dilemas que enfrenta en sus experiencias de vida.

Entre los enfoques de intervención humanistas y existencialistas de los cuales sugerimos, dispone trabajo social para la atención de los estilos de vida de las y los adolescentes frente a las acciones de riesgo. Acorde con Viscarret (2014), se encuentra en la teoría de Carl Rogers y su enfoque centrado en la persona. Mediante este modelo,

la/el trabajador social puede incidir con las adolescencias, brindando una guía y acompañamiento en sus experiencias ante las temáticas de riesgo. Por ejemplo, “dándole las condiciones necesarias y dándole seguridad para poder crecer, para poder desarrollarse” (p.323).

Otro enfoque, según el autor, es el gestáltico. Aquí, consideramos que trabajo social puede dirigir su intervención con las adolescencias hacia la acción individual y grupal “basado en ejercicios específicos pensados para mejorar la consciencia de la persona sobre su estado físico, sus emociones y sus necesidades reprimidas” (Viscarret, p.323), centrándose en las motivaciones que les llevan a actuar y experimentar los dilemas, conflictos o comportamientos que realizan en el presente.

Por su parte, un modelo adicional que podrían ayudar a centrar una conciencia y desarrollo de la libertad de acción que poseen las adolescencias ante lo que viven, junto con las interacciones y conductas que perciben de las otredades que les rodean. Lo encontramos en el análisis transaccional propuesto por Eric Berne, menciona Viscarret (2014), ya que este conduce a prestar atención a los aspectos intrapersonales y desde aquí se genera “una interpretación fenomenológica de la conducta de los seres humanos” (p.324). Con la cual se guía a la persona para que pueda entender sus propios comportamientos y los de otros, pues:

> Es un modelo que da patrones de referencia para la observación, autoobservación y el crecimiento personal y profesional y que aporta experiencias vivenciales individuales y grupales que abren nuevas perspectivas en la comunicación personal y en la solución de problema. (Viscarret, p.324).

Finalmente, el enfoque existencial propuesto por Krill en su obra *Existential social work* publicado en 1978, señala Viscarret (2014), también ofrece un modelo de atención distinto al proceso tradicional de intervención en trabajo social. Pues, en lugar de adoptar el diagnóstico como una ruta para establecer un plan de acción. Plantea generar un acercamiento a la persona desde las primeras entrevistas para tener conocimiento de la razón de ser de la persona. Así, el avance de acompañamiento se dirige a tratar “la razón para refutar las ideas fijas a las que los clientes sociales se aferran para mantenerse en sus problemas” (p.324), con una prospección a elegir otras rutas alternativas, pero no a partir de la imposición del trabajador/a social, sino que:

> …se le pueden ofrecer a la persona otras vivencias (por demostración o práctica), así como asignarle tareas para hacer en casa sobre nuevas experiencias de la vida cotidiana. El trabajador social no realiza un diagnóstico, ni un pronóstico, ni una prescripción, sino que estimula al usuario para que éste busque nuevas opciones vitales (Viscarret, p. 324-325).

A fin de cuentas, a través de las opciones aquí expuestas, pronunciamos otras formas de intervención de trabajo social que se acerquen a la comprensión de las conductas de riesgo, a través de la experiencia de vida, elementos subjetivos, interacciones con el entorno que para las y los adolescentes configuran su modo de vivir. Las cuales, pueden ser una ruta alternativa dentro del espacio profesional, para la atención al fenómeno, no solo desde una conducta a la vez, sino ante el conjunto de actitudes, creencias, y acciones que manifiestan en su estilo de vida.

Además, consideramos que estas propuestas, a la par, contribuyen a visibilizar que las conductas de riesgo, más que una acción individual, son un entramado de respuestas que se originan en el intercambio de los procesos sociales, donde, si bien, la persona tiene un cierto nivel de decisión. Ante los conocimientos, interiorizaciones e interpretaciones que las adolescencias elaboran de tales realidades objetivadas, desde su entorno inmediato hasta un nivel macrosocial, les conducen a contemplar los referentes sociales y culturales de los que dispone, por lo que estos también participan en el rumbo que han de seguir su toma de decisiones y formas de actuar.

Referencias

Acero, A.G, Talmal, P.A, Vergara. G.A, Moreno, M. J. y Jiménez, M.H. (2008). Relación entre hábitos de salud, consumo de internet y rendimiento académico en adolescentes de un colegio de la ciudad de Bogotá. *Psicogente, 11*(19), 9-23. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552139002

Alarid, H. J. y Irigoyen, C. A. (1982). *Fundamentos de Medicina Familiar*. Ediciones M.F.M.

Albán, O. J y Calero, M.J. L. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual*. Revista Conrado, 13*(58), 213-220. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/498

Álvarez-Gayou, J. J.L (2003). *Como hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología.* Paidós Educador.

Álvarez, I.G (2016). Intervención con adolescentes víctimas del Ciberbulliyng: Un abordaje desde el Trabajo Social. *Trabajo Social Hoy, 74,* 75-92. http://dx.doi.org/10.12960/TSH.2015.0005

Álvarez, M.L. y Álvarez, De L. A. (2009). Estilos de vida y alimentación. *Gazeta de Antropología*. 25(1). http://www.gazeta-antropologia.es/?p=1916

Arranz, F.E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico.* Pearson Educación.

Anzar, N.J. (2021, 21 de abril). 7 de cada 10 niños, niñas y adolescentes en México aumentaron el consumo de alimentos no recomendables para su ingesta cotidiana durante la pandemia. Universidad de Guadalajara. Consultado el día 16 de abril de 2022 en https://www.cucs.udg.mx/noticias/archivos-de-noticias/7-de-cada-10-ninos-ninas-y-adolescentes-en-mexico-aumentaron-el-0

Arrellano, P.O.G. (2019). *Efectividad de un programa de prevención de conductas alimentarias no saludables y sedentarismo en adolescentes de preparatoria en mineral de la reforma, Hidalgo* [Tesis doctoral. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/bitstream/handle/231104/2617/Efectividad%20programa%20no%20saludables%20y%20sedentarismo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Arroyave, P.S., Gañán M. A., y Vásquez O. A. M. (2021). Relación entre trastorno de conducta alimenticia y estilo de crianza. Perspectiva de un grupo de adultos jóvenes de la ciudad de Medellín. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, *13*(1), 1-22. https://doi.org/10.17533/udea.rp.e344170

Backhoff, E.E. (2016, 30 de marzo). Estudiantes de bajo rendimiento en México. El universal. Consultado el día 5 de abril de 2022 en https://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/eduardo-backhoff-escudero/nacion/2016/03/30/estudiantes-de-bajo

Balzano, S. (2007). “Para demostrarle que somos buenas amigas, le tengo que devolver”. De cómo se construye el concepto de amistad en la Colonia Montes de Oca. *Cuestiones Sociales y Económicas, 9*, 87-104. http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Facultad%20de%20Ciencias%20Sociales/PDF/Sociologia/publicacion-sociologia-cuestiones.pdf

Barriguete, M.J.A, Vega, L.S, Radilla, V.C.C, Barquera, C.S, Hernández, N.L.G, Rojo, M.L, Vázquez, C. A.E y Ernesto, M.J.M. (2017). Hábitos alimentarios, actividad física y estilos de vida en adolescentes escolarizados de la Ciudad de México y del Estado de Michoacán. *Revista Española de Nutrición Comunitaria, 23*(1). https://www.renc.es/imagenes/auxiliar/files/RENC_2017_1_06._Vega_y_Leon__S._CONDUCTAS_ALIMENTARIAS_EN_ADOLESCENTES_DE_MICHOACAN.pdf

Bartrina. A. M.J (2014). Conductas de ciberacoso en niños y adolescentes. Hay una salida con la educación y la conciencia social. *Educar, 50*(2), 383-400. https://doi.org/10.5565/rev/educar.672

Baumrind, D. (1966) Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development, 37*(4), 887-907. https://doi.org/10.2307/1126611

Bautista D. M., Castelán O. A., Martin T. A., Franco P. K., y Mancilla D. J. (2020). Conductas alimentarias de riesgo, percepción de prácticas parentales y conducta asertiva en estudiantes de preparatoria. *Interacciones, 6*(3), 1-10. https://doi.org/10.24016/2020.v6n3.162

Beck-Gernsheim. E. (2003). *La reinvención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*, Barcelona: Paidós.

Belsey, B. (2019, 24 marzo). *Cyberbullying: An Emerging Threat To The "Always On" Generation.* http://www.billbelsey.com/?p=1827

Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Hora.

Bronfenbrenner, U. (1987). L*a ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano.* Ediciones Paidós Ibérica.

Cano, M. H. De J. (2016). *Aproximaciones hacia una definición de "bajo rendimiento escolar"*. Universidad de Manizales. https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/2613/Monsalve_Henry_De_Jes%C3%BAs_2016.pdf?sequence=1

Carabaña, J. y De Espinosa, E. L. (1978). La teoría social del interaccionismo simbólico: Análisis y valoración crítica. *Reis, 1,* 159–203. https://doi.org/10.2307/40176726

Cardona, G. E. R. (2019). *Hábitos alimentarios y conocimientos acerca del trastorno mineral óseo asociado a la enfermedad renal crónica en pacientes con nefropatía diabética en pre diálisis y diálisis* [Tesis para obtener el grado de Especialista en Medicina Familiar Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional TESIUNAM.

Castro, C., y Rodríguez, E. (2016). Intervención social con adolescentes. Necesidades y recursos*. Trabajo Social Hoy, 77*, 7-23. http://dx.doi.org/10.12960/TSH.2016.0001

Chávez, A.A.L, Morales, R.M.E & Villalobos, C.M (2020). Ciberbullying desde la perspectiva del estudiantado "lo que vivimos, vemos y hacemos". *Revista Electrónica Educare, 24* (1), 1-29. https://doi.org/10.15359/ree.24-1.3

Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) (2022). Concurso 2022 de asignación. ¿Qué es? Consultado el 30 de junio de 2022 en https://www.comipems.org.mx/template_window.php?OQRTx0O6D0Gj_reJB4ZF3EGW-hbiQLVhK-_xaaWbhdvmGmy4BS4vibQkY2sBiEMfB-nM1N52FzbdRyQFe_OZzg..

Consejo Cívico de Instituciones de Coahuila A.C (s.f). *Acoso virtual y ciberbullying.* CYnergia. Consultado el 17 de agosto de 2021. https://cynergia.mx/delitos-en-contra-de-la-dignidad-personal/acoso-virtual-y-ciberbullying/

Contreras, B. R. (2019, 5 de octubre). Los Jóvenes y la delincuencia. *Excelsior.* Consultado el 25 de mayo de 2020. https://www.excelsior.com.mx/opinion/raul-contreras-bustamante/los-jovenes-y-la-delincuencia/1340123

Corchado C.A.I (2012). *Conductas de Riesgo en la Adolescencia* [Tesis de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid]. https://eprints.ucm.es/17437/

Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(*3*), pp. 487-496. https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487

Díaz. R.C.L y González. R.M.T (2014). Conductas problema en adolescentes en la ciudad de Monterrey, México. *Enfermería Global, 13*(1), 1-16. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=365834852001

Dirección General de Comunicación Social (DGCS) (2021,14 de mayo). *Evoluciona el concepto de Familia*. Boletín UNAM- DGCS-414. Consultado el 30 de septiembre de 2021. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_414.html

Dirección General de Comunicación Social (DGCS). (2017, 15 de mayo). *Existen en México tres grupos de familias con 11 variantes: estudio de la UNAM.* Boletín UNAM-DGCS-335. Consultado el día 14 de junio de 2022 en https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2017_335.html

Donas, B.S (2001). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Libro Universitario Regional.

Duque, A.V. (2013). *Metodologías de intervención social. Palimpsestos de los modelos en Trabajo Social.* Editorial Epi-Logos.

Elizondo. M.L, Gutiérrez. G.N, Moreno, S.D.M, Monsiváis. R.F.V, Nieblas. B y Lamadrid. Z.A.C. (2014). Utilización del teléfono móvil para el fomento de hábitos saludables en adolescentes. Estudio con grupos focales. *Estudios Sociales: Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional, 22*(43), 219-239. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4803072

Empresa de metaverso social Meta (2023). Información sobre Facebook Live. Recuperado de https://www.facebook.com/business/help/216491699144904?id=1123223941353904

Erazo, S.O.A (2018). Programa de hábitos escolares para mejorar el bajo rendimiento académico en estudiantes de bachillerato de un colegio público de Popayán- Colombia. *Revista Encuentros, 16*(2), 117-133. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6662638

Esteinou, R. (2008). *La familia nuclear en México: lecturas de su modernidad*. Siglos XVI al XX. Miguel Ángel Porrúa.

Figueroa. A.L y Figueroa. P. L. (2017). Conductas sexuales de riesgo en adolescentes desde el contexto cubano*. Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Rio, 21*(2), 193-301. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1561-31942017000200020

Flick. U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa.* Ediciones Morata.

Florenzano, R.U y Valdés, C.M (1997). *El adolescente y sus conductas de riesgo*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Fuentes. N.T. (2004) El estudiante como sujeto del rendimiento académico. *Revista electrónica Sinética,* (25), 23-27. https://www.redalyc.org/pdf/998/99815899004.pdf

Gaete. V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría, 86*(6), 436-443. https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005

García, A. I. H. y Flores, H. L. M. (2023). La familia, los amigos y las conductas de riesgo en los adolescentes. En J. C. Chávez C. y M. Hernández V. (Eds). *Metodologías del Trabajo Social y Estudios de Comunidad* (pp.145-163). Universidad Nacional Autónoma de México. https://doi.org/10.22201/dgep.9786073087575e.2024

García J. A., (2011). Una perspectiva sobre los riesgos y usos de internet en la adolescencia. *ICONO 14, Revista de comunicación y tecnologías emergentes, 9*(3), 396-411. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552556582015

García, M. M. (2013). George Herbert Mead: sobre el gesto como inicio de la interacción social y el desarrollo de las interacciones sociales saludables. *Educación Y Salud Boletín Científico Instituto De Ciencias De La Salud Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo, 2*(3). https://doi.org/10.29057/icsa.v2i3.727

García, S. C. I., & Parada, R. D. A. (2018). "Construcción de adolescencia": una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas. *Universitas Humanística*, (85). https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh85.cach

Garibay, R.S. (2013). *Enfoque sistémico. Una introducción a la psicoterapia familiar.* El Manual Moderno.

Giró, J. (2011). Las amistades y el ocio de los adolescentes hijos de la inmigración. *Papers, 96*(1), 77-95. https://papers.uab.cat/article/view/v96-n1-giro

Gobierno de México (2018, 4 de junio). Alimentos Chatarra. *Procuraduría Federal del Consumidor.* https://www.gob.mx/profeco/documentos/alimentos-chatarra?state=published

Gobierno de México (2021a). ¿Qué es la adolescencia? Consultado el día 13 de agosto de 2021 en https://www.gob.mx/salud/censia/es/articulos/que-es-la-adolescencia-131305?idiom=es

Gobierno de México (2021b). *Estudio sobre el efecto de la contingencia por COVID-19 en el consumo y compra de alimentos.* Consultado el día 25 de agosto de 2021. https://www.insp.mx/dieta-covid

Gobierno de México (2023). Semáforo Covid-19. Consultado el 7 de marzo de 2023 en https://coronavirus.gob.mx/semaforo/

Golombok, S. (2015). *Familias modernas. Padres e hijos en las nuevas formas de la familia*. Siglo XXI de España Editores.

Gonçalves, Z.J, Ferrazza, A.C y Dalbosco D.A. D, (2018), Comportamentos De Risco Na Adolescência: Revisão Sistemática De Estudos Empíricos. *Psicologia em Revista, 24*(1), 79-100. https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n1p79-100

Gutiérrez, J.P., García-Saisó S., Espinosa-de la Peña R., Balandrán, D.A. (2016). Desigualdad en indicadores de comportamientos de riesgo en adolescentes en México: análisis de dos encuestas de salud. *Salud Pública de México, 58*(6), 657-665. http://dx.doi.org/10.21149/spm.v58i6.7922

Hernández, A. M. (2020, 5 de mayo). 24% de los internautas de más de 12 años es víctima de ciberacoso en México. Forbes México. Consultado el día 15 de abril de 2022 en https://www.forbes.com.mx/tecnologia-cibernautas-acoso-1-cada-4/

Hernández R. D. (2000). Cultura y vida cotidiana. Apuntes teóricos sobre la realidad como construcción social. *Sociológica, 15* (43), 87-102.

Hernández, R.Y. y Galindo, S.R.V (2007) El concepto de intersubjetividad en Alfred Schütz. *Espacios Públicos, 10*(20), 228-240. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67602012

Homosensual (2021, 25 de mayo). Conoce todos los tipos de familia que existen en México. Consultado el 14 de junio de 2022 en https://www.homosensual.com/lifestyle/familia/conoce-todos-los-tipos-de-familia-que-existen-en-mexico/

Huitrón, B.G., Denova. G.E., Halley. C.E., Santander. R.S., Bórquez., P.M., Zapata. P.L., Huinca. B., Zubarew., T. y Villarroel. D.P.L (2011). Conductas de riesgo en una muestra de adolescentes chilenos y mexicanos: un estudio comparativo. *Papeles de población, 17*(70) ,33-47. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252011000400003

Instituto Jalisciense de Salud Mental (2021, 5 de febrero). Prevención del ciberbullying durante la pandemia. Consultado el 17 de agosto de 2021. https://salme.jalisco.gob.mx/1807

Instituto Mexicano de la Juventud (INJUVE) (2017). *Ciberbullying: ¿Cómo actuar frente al ciberacoso?* Gobierno de México. Consultado el 13 de mayo de 2020. https://www.gob.mx/imjuve/articulos/ciberbullying-como-actuar-frente-al-ciberacoso

IMER Noticias (2022, 4 de marzo) CDMX y Edomex regresan a semáforo verde. IMER Noticias. https://noticias.imer.mx/blog/cdmx-y-edomex-regresan-a-semaforo-verde/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2022). Información por entidad. Estado de México Educación. Consultado el día 17 de abril de 2022 en https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mex/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=15

Instituto Nacional de las Mujeres (2019, 7 de enero). *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes*. Gobierno de México. Consultado el 25 de mayo de 2020. https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/estrategia-nacional-para-la-prevencion-del-embarazo-en-adolescentes-33454

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2020). *RE01a.1-1 – Porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo desempeño en las competencias evaluadas por PISA*. Consultado el 24 de mayo de 2020. https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/re01a-1-1-estudiantes-15-anios-desempeno-pisa/

Instituto para el Futuro de la Educación. (2021*) Los casos de cyberbullying aumentan durante la pandemia*. Tecnológico de Monterrey. Consultado el 17 de agosto de 2021. https://observatorio.tec.mx/edu-news/cyberbullying-en-aumento-durante-la-pandemia

Izco, M.M.E (2007). *Los adolescentes en la planificación de medios, segmentación y conocimiento del Target* [Tesis doctoral. Universidad Navarra].

Jessor, R. (1991). Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework of Understanding and Action. *Jornal of Adolescent Health, 12*(8), 597-605. https://doi.org/10.1016/1054-139X(91)90007-K

Jorge, E. y González, C. (2017). Estilos de crianza parental: una revisión teórica. *Informes Psicológicos, 17*(2), 39-66. http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a02

Kowalski,R., Limber, S. y Agatston, P. (2010). *Cyber Bullying. El acoso escolar en la era digital*. Desclée De Brouwer.

Laursen, B. y Bukowski, W.M. (1997). A Developmental Guide to the Organisation of Close Relationships. *International Journal of Behavioral Development, 21*(4), 747–770. https://doi.org/10.1080/016502597384659

Lerner, M. J. (2012). Rendimiento académico de los Estudiantes de Pregrado de la Universidad de la EAFIT. *Dirección de Investigación y Docencia, Cuadernos de investigación, 95*. https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/cuadernos-investigacion/issue/view/156

López, R. H. (2016). Los once tipos de familias en México. *Revista Datos Diagnósticos Tendencias, 47,* 26-31. https://amai.org/revistaAMAI/47-2016/AMAI_47_OCTUBRE_2016.pdf

Lozano, V.A (2014). Teoría de Teorías sobre la Adolescencia. *Última década, 22*(40), 11-36. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362014000100002https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000100002

Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983) Socialization in the context of the family: parent-child interaction, en Hetherington, E. M. Y Mussen, P. H. (eds.). Handbook of child psychology: vol. 4. Socialization, personality and social development. New York, Wiley, 1-101

Macías, M.I.A, Gordillo, S, G.L y Camacho, R, J.E. (2012). Hábitos alimentarios de niños en edad escolar y el papel de la educación para la salud, *Rev Chil Nutr, 39*(3), 40-43. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-75182012000300006

Martínez, E.R. (2013). *Reflexiones sobre el concepto de Estado de Conocimiento [ponencia]*. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0302.pdf

Mata, M. (2022, 6 de abril). ENSANUT asegura que 5 de cada 10 adolescentes viven con sobrepeso u obesidad. *Milenio.* https://www.milenio.com/ciencia-y-salud/ensanut-emite-resultados-de-nutricion-en-el-estado-de-mexico

Mead, G.H (1968). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social.* Paidos.

Mendoza, B.R (2008). *La adolescencia como fenómeno cultural*. Universidad de Huleva. Consultado el 26 de agosto de 2021. http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/4252/b15209660.pdf?sequence=3#:~:text=en%20definitiva%2C%20en%20lo%20que,este%20caso%2C%20la%20escrita).

Morales. R.T y Serrano. B. C. (2014) Manifestaciones del Ciberbullying por género entre los estudiantes de bachillerato. *Ra Ximhai, 10*(2), 235-261. https://www.redalyc.org/pdf/461/46132726010.pdf

Montañés, M., Bartolomé, R., y Montañés, J. (2008). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete,* (23), 391-408. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3003557

Montero. M. (2006). *Hacer para transformar: El método en la psicología comunitaria.* Paidós

Murugán. De M. J.M, Monasterio. C.L y Pavón. B.M.P. (2010). Alimentación en el Adolescente. En Sociedad Española de Gastroenterología, Hepatología y Nutrición Pediátrica SEGHNP (Eds.), *Protocolos diagnóstico-terapéuticos de Gastroenterología, Hepatología y Nutrición Pediátrica* (pp.287-296). https://www.seghnp.org/documentos/protocolos-diagnostico-terapeuticos-de-gastroenterologia-hepatologia-y-nutricion

Nardone, G. Giannotti, E. Rocchi, R. (2005) *Modelos de Familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos.* Herder.

Navarro, E.R (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1*(2). https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf

Noreña. L. A, Alcaraz. M N., Rojas. G.J y Rebolledo. M D. (2012) Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan, 12*(3), 263-274. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-59972012000300006&script=sci_abstract&tlng=es

Orcasita P. L. T., y Uribe R. A. F. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia. Avances de la disciplina, 4*(2), 69-82. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297224090010

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2017). *Programme for international student assessament (PISA) Results from PISA 2015 studetns's Well-Being*. Consultado el 24 de mayo de 2020. https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf

Oliva, A. (2014). Desarrollo social durante la adolescencia. En J.Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*, (pp. 493-517). Alianza Editorial.

Olivia, G.E. y Villa, G. V.J (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de familia en la globalización. *Revista Justicia Juris, 10*(1), 11-20. http://www.scielo.org.co/pdf/jusju/v10n1/v10n1a02.pdf

Ortega. I.J y González. B.D.L (2016). El ciberacoso y su relación con el rendimiento académico. *Innovación Educativa, 16*(71), 17-37. https://www.redalyc.org/pdf/1794/179446997002.pdf

Oudhof, H., Mercado, A. & Robles, E. (2018). Cultura, diversidad familiar y sus efectos en la crianza de los hijos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, 14*(48), 65-84.

Padua. R. M.L (2019). Factores individuales y familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *RMIE Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24*(80), 173-195. http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n80/1405-6666-rmie-24-80-173.pdf

Pahl. R. (2003). *Sobre la amistad.* Siglo veintiuno de España editores.

Paine, R. (1969). In search of friendship: An Exploratory Analysis in 'Middle-Class ' Culture. *Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, 4* (4), 505-524. https://doi.org/10.2307/2798192

Palacios. D. R. J. y Andrade. P. P, (2007) Desempeño académico y conductas de riesgo. *Revista Educación y Desarrollo, 4*(7), 5-16. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo//anteriores/7/007_Palacios.pdf

Palacios, J. y Oliva. A (2014). Desarrollo psicológico durante la adolescencia. En J.Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva*, (433-451). Alianza Editorial.

Papalia, D.E, Feldman D.R. y Martorell, G. (2012).Desarrollo Humano. McGrawHill.

Paramo. M.A (2011). Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia Psicológica, 29*(1), 85-95. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082011000100009

Paredes. I.M.C y Patiño. G. L.A (2019). Comportamientos de riesgo para la salud en los adolescentes. *Universidad Y Salud, 22*(1), 58-69. https://doi.org/10.22267/rus.202201.175

Paz, N. L del S., Rodríguez, R. P. G. y Martínez, G. M.G. (2008). Funcionamiento familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo de rendimiento promedio en una preparatoria de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo, 6* (10), 5-15. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/10/010_Paz.pdf

Peñaherrera. S.E (1998). Comportamientos de riesgo adolescente: una aproximación psicosocial. *Revista de psicología de la PUCP, 16*(2), 267- 293. https://doi.org/10.18800/psico.199802.005

Pons. D., Queralt. A., Mars. L., García-Merita. M., y Balaguer., I. (2010). Estudio cualitativo de las conductas de salud en la primera adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología, 42*(2), 237-250. http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v42n2/v42n2a07.pdf

Ramírez, De G. R.M, (2011). *Significado de la amistad en los hombres: masculinidad y malestares en la interacción* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional TESIUNAM.

Ramírez, M.A. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: Prácticas de Crianza*. Estudios Pedagógicos, 31*(2), 167-177. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173519073011

Ramos, F. (2021, 5 de junio). Preocupan cifras de deserción escolar en el Edomex": Unión Nacional de Padres de Familia. El Sol de Toluca. Consultado el día 13 de abril de 2022 en https://www.elsoldetoluca.com.mx/local/preocupan-cifras-de-desercion-escolar-en-el-edomex-union-nacional-de-padres-de-familia-6803221.html

Ramos, F. (2022, 7 de junio). Ciberbullying aumentó en las escuelas del nivel básico del Estado de México. El Sol de Toluca. Consultado el día 10 de junio de 2022 en https://www.elsoldetoluca.com.mx/local/ciberbullying-aumento-en-las-escuelas-del-nivel-basico-del-estado-de-mexico-8394554.html#:~:text=Los%20casos%20de%20ciberbullying%20aumentaron,Padres%20de%20Familia%20(UNPF).

Rodrigo, M. J. Y Palacios, J. (2012). La familia como contexto y la familia en contexto. En M.J Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano,* (25-45). Alianza Editorial.

Rodríguez, G. Gil, F.J, y García, J.E. (1996) *Metodología de la investigación Cualitativa*. Ed. Aljibe.

Rodríguez, S.R.A. (2000). El valor educativo de la amistad en la filosofía de Aristóteles. Thémata. *Revista de Filosofía,* (24), 217-226. https://institucional.us.es/revistas/themata/24/11%20rodriguez%20sanchez.pdf

Rosabal. G.E, Romero.M.N, Gaquín. R.M y Hernández. M. A (2015). Conductas de riesgo en los adolescentes. *Revista Cubana de Medicina Militar, 44*(2), 218-229. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572015000200010#:~:text=Con%20un%20ritmo%20acelerado%20crea,pueden%20llevar%20a%20consecuencias%20nocivas.

Salas, F. (2018). Caracterización de factores implicados en las conductas de riesgo en adolescentes. *Revista ABRA, 38*(56), 1-16. https://doi.org/10.15359/abra.38-56.3

Santamaría, P.C.G (2012). *De la familia amalgamada a la familia desarticulada: tipología familiar y conductas de riesgo en adolescentes* [Tesis de Licenciatura, Universidad Latinoamericana incorporada a la UNAM]. Repositorio institucional TESIUNAM.

Santiago, M. A.D. y Torres, F. M. C.P (2019). Conductas de riesgo y dinámica familiar de los adolescentes y la de sus padres. *Hacia Promoc. Salud, 29*(2), 17-31. https://doi.org/10.17151/hpsal.2019.24.2.3

Santillano,C. I. (2009). La adolescencia: añejos debates y contemporáneas realidades. *Última década, 17*(31), 55-71. https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v17n31/art04.pdf

Santos, A. V.Ma. y Vallelado, E. (2013). Algunas dimensiones relacionadas con el rendimiento académico de estudiantes de Administración y Dirección de Empresas. *Universitas Pyschologica, 12*(3), 739-752. https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-3.adrr

Secretaría de Gobernación (2021,1 de junio). *Diario Oficial de la Federación*. Consultado el 9 de junio de 2021. https://www.dof.gob.mx/index_111.php?year=2021&month=06&day=01

Secretaría de Salud. (2016). *Aumenta el consumo de alcohol entre jóvenes*. Gobierno de México. Consultado el 25 de mayo de 2020. https://www.gob.mx/salud/articulos/aumenta-el-consumo-de-alcohol-entre-jovenes

Secretaria de Salud (2022). Lineamiento para la estimación de riesgos del semáforo por Regiones Covid-19. Consultado el 7 de marzo de 2023 en https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/Metodo_semaforo_COVID_actualiz_220124-20_19hrs.pdf

Torio, L.S, Peña, C.J.V, y Rodríguez, M. M.C. (2008). Estilos educativos parentales. Revisión Bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria. Universidad de Salamanca. 20,*151-178. https://doi.org/10.14201/988

Torres. J, Contreras. S, Lippi. L, Huaiquimilla. M, & Leal. R. (2019). Hábitos de vida saludable como indicador de desarrollo personal y social: Discursos y prácticas en escuelas. *Calidad en la educación,* (50), 357-392. https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n50/0718-4565-caledu-50-357.pdf

Unicef. (2021a). *Ciberacoso: que es y cómo detenerlo.* Consultado el 14 de febrero de 2021. https://www.unicef.org/es/end-violence/ciberacoso-que-es-y-como-detenerlo

Unicef (2021b). *Efectos de la pandemia por la COVID-19 en la nutrición y actividad física de adolescentes y jóvenes*. Consultado el 25 de agosto de 2021. https://www.unicef.org/lac/efectos-de-la-pandemia-por-la-covid-19-en-la-nutricion-y-actividad-fisica-de-adolescentes-y-jovenes

Unicef. (2021c) Adolescencia. Con sus derechos garantizados, las y los adolescentes pueden movilizar al mundo. Consultado el día 28 de agosto de 2021 en https://www.unicef.org/mexico/adolescencia

Urzúa M.A., Avendaño H. F., Díaz C. S., y Checura, D. (2010). Calidad de vida y conductas alimentarias de riesgo en la preadolescencia*. Revista chilena de nutrición, 37*(3), 282-292. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182010000300003

Valenzuela. M.M.T., Ibarra A.M, Zubarew. G. T., Loreto C.M (2013*).* Prevención de conductas de riesgo en el Adolescente: rol de familia*. Index de Enfermería, 22*(1-2), 50-54. https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000100011

Vega, A., Aramendi, P. y Garín, S. (2012). Adolescentes y jóvenes: desde las conductas de riesgo a la inclusión social. *Revista de servicios sociales,* (52), 167-178.

Vianchá, P.M.A., Bahamón, M.MJ., Tobos, V.A.R., Alarcón, L.L., Uribe, A.J.I. (2012). Sexualidad en jóvenes: Un análisis desde el modelo ecológico. *Tesis Psicológica, 7*(2), 75-89. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139026418007

Villalba, M.T. (2015) *La influencia de la estructura familiar y el grupo de pares en la adopción de conductas de riesgo en los adolescentes en España. Crisis y cambio: propuestas desde la Sociología*. Actas del XI Congreso Español de Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología Universidad Complutense de Madrid 10-12 de julio de 2013, *4*, pp.64-77. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7291492

Villalobos, C.C (2015) *Estudio de las relaciones de amistad adolescente en contextos educativos de diversidad cultural* [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/406153/CVC_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Viscarret, G.J.J (2014). Modelos de intervención en Trabajo Social. En Fernández, G.T. (Coord.). *Fundamentos del Trabajo Social* (pp. 293-344). Alianza Editorial.

Weiss, E. (2005). *El campo de la investigación educativa en México a través de los estados de conocimiento.* Conferencias Magistrales del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Hermosillo, México.

Zaldivar, P.D. (2021). *Amistad apoyo social y bienestar*. Consultado el día 2 de abril de 2021. http://www.sld.cu/sitios/ciego-avila/temas.php?idv=17839

Apéndices

Apéndice 1. Primera cédula de entrevista

Cédula de Entrevista 1.

Fecha: _____ Hora: _____

Entrevistado

Datos generales:

Edad:_____ Cuatrimestre: _____ Promedio: _____

1. ¿Con quienes vives?
2. ¿Qué actividades realizas con tus papás cuando están en casa?
3. ¿Qué actividades realizas con tus papas fuera de casa?
3. ¿Qué haces con tus amigos?
4. ¿En qué lugares convives con tus amigos?
1. ¿Con quienes vives?
2. ¿Qué actividades realizas con tus papás cuando están en casa?
3. ¿Qué actividades realizas con tus papas fuera de casa?
3. ¿Qué haces con tus amigos?
4. ¿En qué lugares convives con tus amigos?

Bajo rendimiento académico

¿Cómo consideras que es tu rendimiento académico en la prepa?
¿A que le atribuyes los resultados de tu rendimiento académico en la escuela?
¿Por qué estás estudiando?
¿Qué ideas se vienen a tu mente cuando se habla del bajo rendimiento de los alumnos?
¿A quiénes les cuentas sobre cómo te va en la escuela en relación a las actividades, tareas o trabajos que realizas? ¿Por qué?
¿Tus padres conocen tus calificaciones del último parcial? ¿Por qué?
Comunicación con los padres.
¿Qué comentarios te han hecho sobre tu rendimiento académico?
¿Crees que tus padres están conformes con tu desempeño en la escuela?
¿Cómo supervisan tus padres tu desempeño escolar, como asistir a clases, entregar tareas o tus calificaciones?
¿Qué acciones toman tus padres cuando no realizas una tarea, no asistes a clases o bajas tus calificaciones?
¿Sobre qué temas de la escuela llegas a conversar con tus padres?
¿De qué forma te apoyan tus padres en tus actividades escolares como trabajos o tareas?
¿Cómo fue el rendimiento académico de tus padres comparado con el tuyo?
¿A tus amigos como les va en la escuela?
¿A que le atribuyes tú los resultados en su rendimiento académico?
¿Qué tipo de actividades escolares haces junto con tus amigos?
¿Alguna vez tus amigos han tratado de convencerte de no realizar alguna actividad escolar? ¿Qué ocurrió? O ¿Por qué?

¿Qué haces cuando tú y tus amigos tienen que entregar un trabajo en equipo, pero ellos en lugar de trabajar se ponen a hacer otra cosa?
¿Qué harías si tus amigos te invitan a hacer alguna actividad, pero tú tienes tareas escolares pendientes?
¿Qué opinan tus amigos de la escuela?
¿De qué manera se apoyan tú y tus amigos respecto a las actividades escolares?
¿Qué tan frecuente es que ayudes tus amigos a realizar alguna actividad escolar que tengan?
¿Qué tan frecuente es que tus amigos te ayuden a realizar alguna actividad escolar que tengan?
¿Cómo consideras que es el rendimiento académico de tus amigos comparado con el tuyo?

Ciberbullying

¿Tienes Redes sociales? ¿Cuáles utilizas?
¿Por medio de que dispositivos te conectas a tus redes sociales?
¿Para qué utilizas cada una de las redes sociales que tienes?
¿Qué ideas vienen a tu mente cuando se dice que alguien es víctima de ciberbullying?
¿Qué ideas surgen cuando se dice que alguien realiza ciberbullying?
¿Tus padres conocen tus cuentas de redes sociales? ¿Por qué?
¿Les platicas a tus padres que actividades realizas cuando estas utilizando tus redes sociales? ¿Por qué?
¿Qué crees que harían tus padres si supieran que alguien te molesta, insulta o amenaza por medio de alguna de tus redes sociales?
¿Qué comentarios te han hecho tus padres cuando estas usando tus redes sociales?
¿En qué forma supervisan tus padres las actividades que realizas en tus cuentas de redes sociales?
¿Tus papás tienen algún tipo de red social? ¿Por qué
¿Qué es lo que hacen tus padres en sus redes sociales?
Si alguien te molestara a ti o alguno de tus amigos por medio de las redes sociales ¿se lo contarías a tus padres? ¿Por qué?
¿Alguna vez alguien te ha molestado o insultado por medio de alguna de tus redes sociales? ¿Cuál fue la situación?
¿Con que frecuencia te pones en contacto e interactúas con tus amigos por medio de las redes sociales?
¿Por medio de que redes sociales interactúas con tus amigos?
¿Qué actividades realizas en conjunto con tus amigos en tus redes sociales?
Con respecto al ciberbullying ¿Qué actividades realizan tus amigos en sus cuentas de redes sociales?
¿Qué harías si tus amigos te dijeran que junto con ellos molestaras a alguien por internet con insultos, amenazas o burlándose de la persona?
¿Qué harías si vieras que a alguno de tus amigos alguien lo molesta por internet con insultos, amenazas o burlándose de él?
¿Consideras que alguno de tus amigos ha sido víctima de ciberbullying? ¿Por qué?
¿Crees que alguno de tus amig@s ha hecho ciberbullying a otro chic@? ¿Por qué?
Si tus amigos hostigaran, molestaran, exhibieran información personal, o suplantaran la identidad de alguien dentro de las redes sociales ¿Tu qué harías?

Hábitos alimentarios.

¿Qué alimentos sueles comer a diario?
¿Cuáles son las razones por las que usualmente comes esos alimentos?
¿Cuáles son tus horarios de alimentos? ¿Por qué razones comes en esos horarios?
¿Cuántas comidas realizas al día? ¿Por qué?

¿En qué piensas cuando seleccionas alimentos que vas a comer? *
¿Cuáles son tus alimentos favoritos? ¿Por qué?
¿Cuáles son los alimentos que menos te gustan? ¿Por qué?
¿Hay algún hábito alimenticio o tabú que hace que tú evites comer ciertos alimentos? * ¿Cuáles?
¿Qué viene a tu mente cuando se habla de conductas de riesgo en los hábitos alimentarios de las personas?
¿Con que personas sueles realizar tus comidas del día?
¿En qué lugares sueles comer diariamente?
¿Me puedes describir que alimentos comes cuando estas con tus padres?
¿Qué harían tus papás si tú no quisieras comer esos alimentos?
¿Cuáles son algunos de los alimentos favoritos de tus padres?
¿De qué crees tú que dependa la selección de alimentos que hacen tus padres de lo que comen?
¿Tus padres te han hecho comentarios sobre los alimentos que llegas a comer? ¿Cuáles?
¿Existen diferencias entre los alimentos que consumes cuando estas con tus padres a cuando no estas con ellos?
¿Hay algún hábito alimenticio o tabú que hace que ambos o alguno de tus padres eviten comer ciertos alimentos?
¿Crees que en alguno de tus padres exista alguna conducta alimentaria que ponga en riesgo su salud? ¿Cuál? ¿Por qué?
¿Qué sueles comer cuando estás con tus amigos? ¿Por qué?
¿En qué lugares comes cuando sales o estas con tus amigos?
¿Tus amigos hacen comentarios sobre los alimentos tu consumes? ¿Cuáles?
¿Tú has hecho algún comentario sobre los alimentos que consumen o les gustan a tus amigos? ¿Cuáles?
¿Has llegado a modificar la elección de tus alimentos cuando estas con tus amigos a causa de los comentarios que ellos puedan decir? ¿Por qué?
¿Qué suelen comer tus amigos? ¿Cuáles son sus alimentos preferidos?
¿De qué crees tú que dependa la selección de alimentos que hacen tus amigos de lo que comen?
¿Existen diferencias entre los alimentos que consumes cuando estas con tus amigos a cuando no estas con ellos?
¿Hay algún hábito alimenticio o tabú que hace que tus amigos eviten comer ciertos alimentos?
¿Crees que en alguno de tus amigos exista alguna conducta alimentaria que ponga en riesgo su salud? ¿Cuál? ¿Por qué?

Respecto a las conductas de riesgo a la salud mencionadas en la entrevista ¿Existe alguna otra problemática que tú vivas que no haya mencionado?

Apéndice 2. Segunda cédula de entrevista

Cédula de Entrevista 2.

Fecha: _____ Hora: _____

Entrevistado

Datos generales:

Edad: _____ Grado escolar: _____ Promedio: _____

1. ¿Con quienes vives?

Estilos de Crianza parental.

1. ¿Cómo se comportan contigo tu papá y tu mamá?
2. ¿Qué hacen tus papás cuando te portas bien?
3. ¿Qué hacen tus papás cuando te portas mal?
4. ¿De qué manera tu papá o mamá te dicen lo que tienes que hacer?
5. ¿Qué cosas hacen tus papás para que los obedezcas?
6. ¿Cómo te animan o presionan tus papás a hacer cosas por tu cuenta?
7. ¿Cómo te demuestran tus papás cariño?
8. ¿Cómo te demuestran tus papás interés en ti?
9. ¿Sobre qué temas pláticas con tus papás?
10. ¿De qué formas tus papás te demuestran que están de acuerdo con lo que haces?
11. ¿Cómo te alientan tus papás a continuar con tus actividades?
12. ¿Cómo te ayudan en tus actividades tus papás?

Bajo rendimiento académico.

Práctica de conducta de riesgo

13. Puedes contarme un poco sobre las cosas que haces diariamente que tienen que ver con la escuela
14. ¿Crees que lo que tú haces está relacionado con lo que ves en tu familia o amistades?
15. ¿Por qué crees que se diría que una persona tiene bajo rendimiento académico?
16. ¿Cómo crees tú que afecte el bajo rendimiento académico a personas de tu edad?

Comportamientos sobre la conducta de riesgo: Bajo rendimiento académico.

17. ¿Qué crees tú que pueda evitar que aumentes tu inteligencia?
18. ¿Qué cosas crees que te pueden llegar a alejar de realizar tus tareas o actividades de la escuela?
19. ¿Has reprobado alguna materia o ciclo escolar?
20. ¿Por qué piensas tú que reprobaste? *
21. ¿Cuáles son tus calificaciones?
22. ¿Has tenido que recusar un año?
23. ¿Qué tanto piensas que entiendes los temas de los que te hablan en clases?

Interacción.

Experiencias.

24. En tu historia de vida ¿Has tenido alguna vez alguna experiencia de bajo rendimiento académico?
25. ¿Qué paso? ¿Por qué no?
26. De las personas más cercanas a ti con las que convives a diario o casi a diario. ¿Hay alguna que tenga o haya tenido bajo rendimiento en la escuela?

Interpretación

27. ¿Por qué piensas tú que ellos tenían ese desempeño en la escuela?
28. Con lo que has visto en ellos ¿Qué te dices a ti mismo sobre tu propio desempeño académico?

Conductas padres.

29. *¿Sabes cómo les iba a tus padres en la escuela?
30. ¿Qué actividades de la escuela realizas con tus padres?
31. ¿Qué crees que harían ellos si en algún momento tuvieras un bajo rendimiento académico?

Conductas amigos.

32. ¿Qué actividades escolares realizas en conjunto con tus amigos?
33. ¿Cómo crees que les va a tus amigos en su desempeño académico?
34. ¿Por qué crees tú que les vaya así?
35. ¿Qué cosas te han dicho tus amigos que piensan de la escuela?
36. ¿Y tú qué piensas sobre lo que te contaron?

Ciberbullying.

Práctica de conducta de riesgo

37. ¿Para qué utilizas más el internet? ¿Para qué usas las redes sociales?
38. Puedes describir un poco de lo que haces en tus redes sociales.
39. ¿Crees que lo que tú haces en internet está relacionado con lo que ves en tu familia o amistades?
40. ¿Qué sabes sobre el ciberbullying?
41. ¿Cómo crees tú que afecte el ciberbullying a personas de tu edad?

Comportamientos sobre la conducta de riesgo: Ciberbullying.

42. ¿Qué páginas de internet y redes sociales visitas casi a diario?
43. ¿Alguna vez alguien ha hecho algo en contra tuya por medio de internet o tu hiciste algo contra?
44. ¿Has recibido ataques, algún tipo de burla, comentario, meme? ¿Lo conocías?
45. ¿Te han o has buscado a una persona una y otra vez si parar?
46. ¿Te han hecho algo por internet para no dejarte estar tranquilo?
47. ¿y Tú?
48. ¿Te han insultado constantemente, ya sea en espacios donde otras personas vean lo que te dicen, o en privado?

49. ¿Consideras que alguna vez te han hecho o han intentado hacerte ciberbullying? ¿Y tú a alguien?

Interacción

Experiencias sociales.

50. En el tiempo que llevas utilizando el internet las redes sociales ¿Has tenido alguna vez alguna experiencia donde vieras que a alguien le hicieran ciberbullying?
51. ¿Qué paso? ¿Por qué no
52. De las personas más cercanas a ti con las que convives a diario o casi a diario. ¿Hay alguna que tenga o haya vivido o realizado ciberbullying?

Interpretación.

53. ¿Por qué piensas que ellos actúen o no actúen de esa manera? O hayan vivido esa experiencia.
54. ¿De lo que tú has visto que te dices a ti mismo sobre las actividades que haces en internet y redes sociales?

Conducta de padres.

55. ¿Sabes para que usan tus papás el internet y/o redes sociales?
56. ¿Tus papas saben lo que haces cuando usas el internet o redes sociales?
57. ¿Qué crees que harían ellos si en algún momento te hicieran ciberbullying?
58. ¿Qué crees que harían ellos si en algún momento tú hicieran ciberbullying a alguien?

Conductas amigos.

59. ¿Qué haces en internet o redes sociales conjunto con tus amigos?
60. ¿Sabes si tus amigos alguna vez han hecho o han sido víctimas de ciberbullying?
61. ¿Por qué crees tú que eso paso?
62. ¿Qué cosas te han dicho tus amigos de lo que piensan del ciberbullying?
63. ¿Y tú qué piensas sobre lo que te contaron?

Hábitos alimentarios.

Práctica de conducta de riesgo

64. Puedes contarme un poco sobre las cosas haces que tienen que ver con alimentación
65. ¿Crees que lo que tú haces está relacionado con lo que ves en tu familia o amistades?
66. ¿Por qué crees que se diría que una persona tiene conductas alimentarias de riesgo?
67. ¿Cómo crees tú que afecten las conductas alimentarias de riesgo personas de tu edad?

Comportamientos sobre la conducta de riesgo: hábitos alimentarios.

68. Puedes describirme como son tus horarios y lugares para realizar tus comidas
69. ¿Qué cosas sueles comer casi todos los días?
70. ¿En qué cosas piensas cuando vas a elegir que comer? Lo primero que se te ocurre
71. ¿Qué cosas te gustan comer?
72. ¿Por qué piensas que te gustan?
73. ¿Qué cosas no te gusta comer?

74. ¿Por qué crees que no te gusten?
75. ¿Qué otras cosas te pueden llevan a evitar comer ciertos alimentos además de que no te gustan?
76. ¿Qué cosas tomas en cuenta cuando vas a elegir que comer?
77. ¿Cuánta comida comes al día y de que depende que comas esa cantidad?
78. ¿Cómo se prepara y se come la comida en tu casa?

Interacción.

Interpretación.

79. ¿Qué ideas vienen a tu mente cuando se habla de hábitos alimentarios?
80. ¿De qué crees que dependan los hábitos alimentarios de una persona?
81. De lo que me has contado ¿Qué cosas te dices a ti mismo sobre tu alimentación?

Experiencias sociales

82. En la historia de tu vida de las personas más cercanas a ti ¿Qué has visto que hacen y dicen ellos sobre la alimentación?
83. De esas personas. ¿Crees que alguna de ellas tenga o haya vivido o algún problema relacionado con la alimentación?
84. ¿Por qué crees que sí o por qué no?

Conducta de padres.

85. ¿Cómo es la alimentación de tus padres?
86. ¿Qué sueles comer cuando estas con ellos?
87. ¿Crees que los alimentos que eliges dependen de lo que hacen o te dicen tus papás?
88. ¿Qué crees que harían ellos si en algún momento tú eligieras comer algo distinto a ellos?

Conductas amigos.

89. ¿Cómo es la alimentación de tus amigos?
90. ¿Qué sueles comer cuando estas con ellos?
91. Con lo que has visto cuando estas con ellos ¿Que ideas crees que tienen de la alimentación?
92. ¿Sabes si entre tus amigos alguien ha tenido algún tipo de problema con la alimentación?
93. ¿Por qué crees tú que eso paso?
94. ¿Y tú qué piensas sobre lo que te contaron?
95. De los temas que mencionadas en la entrevista ¿Existe alguna otra problemática que tú vivas que no haya mencionado?

Apéndice 3. Formato de consentimiento informado

Universidad Nacional Autónoma de México. Programa de Maestría en Trabajo Social.

Acceder a Google para guardar el progreso. Más información

*Obligatorio

Formato de conocimiento informado.

Estimado padre, madre de familia o tutor (a) y adolescentes.

Se hace su conocimiento que su hijo, o hija están siendo invitados a participar en un proyecto de investigación social que lleva por titulo: La familia, los amigos y las conductas de riesgo en los adolescentes; realizado por la Lic. Iris Haide García Aguilar como parte de las actividades académico-formativas del Programa de Maestría en Trabajo Social de la Universidad Autónoma de México .

El propósito de esta investigación es comprender la manera en que se construyen las conductas de riesgo como el bajo rendimiento escolar, ciberbullying y en los hábitos alimenticios de los adolescentes desde la interacción con los estilos de crianza de la familiar y los amigos. Por ello, solicito de manera respetuosa el consentimiento del padre, madre de familia o tutor para participar permitir participar a su hijo (a) en una entrevista, la cual se llevará a cabo a través de una videoconferencia desde la plataforma de Google Meat o Zoom, de la cual se grabará únicamente en audio para la recolección y análisis de la información.

La información que se obtenga, será utilizada únicamente con fines académicos, por la investigadora encargada del estudio así como su asesora de tesis, manteniendo la confidencialidad de la información y uso de tus datos personales; asegurando que bajo ningún caso ni la grabación de audio que se recupere de la entrevista, ni algún otro dato por escrito, se harán públicos, por lo que nadie más tendrá acceso a ellos.

Este estudio no representará ningún costo y se facilitarán los medios necesarios para poder realizar la entrevista. Además, si el participante lo solicita, se ofrece de manera gratuita información de diferentes especialistas sobre los temas tratados; y si desea conocer los resultados de su entrevista, el participante puede pedir una copia.

Tomando en consideración todo lo anterior, dando testimonio de que se ha leído la información de este formato de consentimiento, que se ha comprendido las explicaciones y han aclarado las dudas respecto al procedimiento para participar en esta entrevista. Teniendo claro que si es deseo del entrevistado, en cualquier momento puede revocar el consentimiento que ahora se presenta. De igual forma, que ha sido informado (a) que sus datos personales estarán protegidos y serán utilizados únicamente con fines académicos y para el desarrollo profesional. Por favor rellenar los siguientes datos según las características.

Certifica que se le ha informado con claridad y veracidad sobre la actividad académica que se realizará *

- ◯ Si, me han informado.
- ◯ No me han informado.

Bajo el conocimiento de las actividades que se realizarán y tomando en cuenta la opinión de su hijo/a (En caso de tener menos de 18 años) ¿Otorga usted autorización para que se lleve a cabo la entrevista?

- ◯ Si doy muy autorización.
- ◯ No doy mi autorización.

Consentimiento de participación (Solo mayores de 18 años.)

- ◯ Acepto participar
- ◯ No acepto participar.

Nombre de padre, madre y o tutor/a. (si es menor de 18 años el participante)

Tu respuesta

Nombre persona entrevistada.

Tu respuesta

Enviar Borrar formulario