

Revista educ@rnos

Nueva época, Año 12, núm. 49, abril-junio de 2023

FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL

**La formación en responsabilidad social
para el desarrollo sostenible**

**Habilidades sociales asertivas y autoeficacia
para el desarrollo del desempeño
académico en universitarios**

**Qué son y para qué sirven los estilos
de afrontamiento en adolescentes**

**Escuela, violencias de género y hospitalidad.
Claves para accionar en la intimidad
con/para universitarias**

Colaboran

Guillermina Barón Ávalos • Laura Guadalupe Bernal Padilla • Carolina de la Torre Ibarra • Brenda Magali Gómez Cruz • Elsa Susana Guevara Ruiseñor • Joan Manuel Madrid Hincapié • María Guadalupe Medina González • José Alberto Monroy Romero • Azucena Ojeda Sánchez • Juan Carlos Plascencia de la Torre • Luz Stella Rojas Díaz • Andrea Silva García • María Guadalupe Simón Ramos •

Directorio

Directora María Candelaria Ornelas Márquez
Coordinador Editorial Jaime Navarro Saras
Diseño Educ@rnos editorial

Consejo editorial

Universidad de Cádiz Víctor Manuel Amar Rodríguez
Universidad de Guadalajara José Claudio Carrillo Navarro
Instituto Mexicano del Seguro Social Cecilia Colunga Rodríguez
Colectivo para el Desarrollo Educativo Silvia Lourdes Conde Flores
Universidad Autónoma de Barcelona María Jesús Comellas Carbó
UNED Juan Antonio Delval Merino
Universidad Nacional Autónoma de México Rose Eisenberg Wieder
ByC Escuela Normal de Jalisco Adriana Piedad García Herrera
Universidad de Granada Francisco Javier Hinojo Lucena
Universidad de Guadalajara Gizelle Guadalupe Macías González
Junta de Andalucía Carmen Martínez Sevilla
Universidad de Guadalajara Luis Rodolfo Morán Quiroz
UPN/Guadalajara Miguel Ángel Pérez Reynoso
Universidad de Barcelona Enric Prats Gil
Universidad de Guadalajara Silvia Lizette Ramos de Robles
UPN/Ajusco Miguel Ángel Vértiz Galván
Cips/SEJ Mayela Eugenia Villalpando Aguilar

Revista educ@rnos, Año 12, núm. 49, abril-junio de 2023, es una publicación trimestral editada por Jaime Navarro Saras, Av. Vallarta núm. 1020-7, Col. Americana, C. P. 44100, Guadalajara, Jalisco, Tel. 52 (33) 34776032, página electrónica: <http://revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos.pdf>, correo electrónico: revistaeducarnos@hotmail.com. Editor responsable: Jaime Navarro Saras. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo núm. 04-2014-052912253800-203, ISSN 2007-1930, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de licitud y contenido: en trámite otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Fecha de la última modificación 30 de marzo de 2022. Diseño educ@rnos editorial.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Revista educ@rnos siempre y cuando se cite la fuente.

Política editorial

- La **Revista educ@rnos** es un espacio de expresión creado para compartir y cuya finalidad sea educarnos, donde se fomenta la cooperación, el trabajo en equipo, la inclusión y la propuesta conjunta. Todo con el afán de propiciar ideas e instrumentos para hacer una escuela mejor y una sociedad más inclusiva y propositiva que forme ciudadanos responsables y productivos.
- En la **Revista educ@rnos** la misión es generar una propuesta independiente a partir de múltiples esfuerzos, saberes y experiencias de profesionales de la educación y la cultura que realizan investigaciones sobre el fenómeno educativo, social y cultural a fin de ofrecer propuestas de solución a los problemas que aquejan a la realidad educativa y cultural de los países de la región para contribuir al desarrollo de la misma.
- La **Revista educ@rnos** promueve, además, diversos canales e iniciativas para difundir y circular el conocimiento desde una propuesta mexicana e iberoamericana, con el propósito de construir una mirada de colaboración constante, desde ese contexto, se propone abrir espacios hacia otras áreas que permitan cruzar y enriquecer los debates educativos y culturales desde diversos campos del conocimiento.
- La **Revista educ@rnos** publica artículos científicos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y propuestas pedagógicas referidas a cualquier ámbito de la educación en general. Los trabajos publicados son originales, inéditos y no están simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista. Todos los artículos enviados para publicación son sometidos a arbitraje, bajo un sistema de evaluación externa por pares y anónima. Para efectos de difusión y manejo académico se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo doloso e ideológico de información por parte de los autores.
- La **Revista educ@rnos** está incluida en los siguientes índices y bases de datos: Latindex, Google Académico y el Servicio de Información y Documentación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura (www.oei.es).

Sumario	Pág.
Editorial	7
Presentación	9
Formación y desarrollo profesional	
Función de las prácticas profesionales en la formación de las y los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa, en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad UPN 142, Tlaquepaque. Generación 2016–2020 Guillermina Barón Ávalos	11
Libros de preescolar en México: hacia la construcción de vocaciones profesionales libres de sesgos de género Brenda Magali Gómez Cruz y Elsa Susana Guevara Ruiseñor	23
El papel de las ciencias sociales en básica secundaria: ¿un desafío para formar la ciudadanía en Colombia? Joan Manuel Madrid Hincapié	39
Qué son y para qué sirven los estilos de afrontamiento en adolescentes José Alberto Monroy Romero y Andrea Silva García	59
La formación en responsabilidad social para el desarrollo sostenible Laura Guadalupe Bernal Padilla	73
Escuela, violencias de género y hospitalidad. Claves para actuar en la intimidad con/para universitarias Azucena Ojeda Sánchez	93
El diseño de una secuencia de actividades para la divulgación de la ciencia con perspectiva de género María Guadalupe Simón Ramos	107

La creación de un EVA para la enseñanza de los números racionales a estudiantes con discalculia 121

Luz Stella Rojas Díaz

Habilidades sociales asertivas y autoeficacia para el desarrollo del desempeño académico en universitarios 133

Juan Carlos Plascencia De la Torre, Carolina De la Torre Ibarra y María Guadalupe Medina González

Reseñas 145

Normas para publicar 147

EDITORIAL

En los últimos días ha habido un seguimiento y cobertura amplia para el caso de la niña muerta derivada de la brutal golpiza que recibió de una persona que asistía también a su escuela, a la que es difícil nombrar como compañera.

Obviamente, lo mediático, pero sobre todo, la relevancia y gran importancia que posee el caso han suscitado diferentes opiniones y posturas tanto en medios informativos como en redes sociales, en donde, desde la parcialidad que da una opinión personal, cada persona que ha hablado del crimen ha emitido un juicio, señalando y apuntando las miradas a las personas que consideran responsables: era inevitable, pero, como en muchas ocasiones, algunos han hecho responsable a la institución educativa y a miembros del plantel, sin llevar a cabo un análisis profundo, hablando o escribiendo sin considerar el contexto familia, social, así como los lineamientos estatales e institucionales de que dispone una escuela para enfrentar este tipo de situaciones.

En este caso particular, culpar a la escuela ha sido lo más fácil, por omisión, lo cual generó que muchos y muchas docentes realizaran videos para explicar y dar un panorama más amplio sobre las pautas, protocolos y líneas de acción a seguir ante un problema de estas dimensiones.

Lejos de los señalamientos y las defensas de quienes se han apropiado del caso, en el que al menos se habla o se escribe, el silencio de las autoridades educativas estatales es sumamente preocupante, pero entendible y esperado, ya que han sido sus decisiones, indicaciones, órdenes y sugerencias las que han amarrado de manos a escuelas y docentes para poder intervenir o tomar medidas disciplinarias adecuadas para controlar y prevenir este tipo de situaciones; cada vez más los y las estudiantes tienen menos obligaciones y responsabilidades que cumplir y seguir. Sería bueno y justo que salieran a decir lo que desde la docencia se puede hacer, para que la opinión pública tuviera conocimiento de las limitaciones de la comunidad escolar y ya no emitan juicios a la ligera.

Ir diluyendo la imagen y autoridad del docente en el aula y la escuela fue preparando la escena para que lamentables sucesos como éste puedan presentarse en los espacios educativos: ya otros países, como Estados Unidos, que toleran el bullying en sus escuelas, nos han enseñado que siempre habrá un final nada feliz, que incluye regularmente muertes, por proteger a una persona violenta que evidentemente no ha tenido una educación adecuada en casa. En ninguna escuela se enseña a golpear a personas con una piedra.

A partir de este asesinato, han empezado surgir otros videos y reportes de casos de bullying y agresión en diferentes escuelas a lo largo del país, lo que obliga a reconsiderar los reglamentos y líneas de acción a seguir: otra vez, después del niño ahogado se tapaná el pozo, pero urge tapanlo, antes de que esto vuelva a ocurrir.

¿Cuánto vale la vida de un menor? Es una pregunta que debemos hacernos todos, desde la familia, las escuelas, las legislaturas, el gobierno federal y estatales, los medios de comunicación, en fin, la sociedad en general, y buscar entre todas medidas preventivas que, de verdad, cuiden vidas. Urgen propuestas bien pensadas ya ¿o no?

PRESENTACIÓN

Abrimos este número con un texto de Guillermina Barón Ávalos, el cual se centra en las prácticas profesionales en la formación y resalta que, el proceso que realiza para lograr integrarlos adecuadamente a sus prácticas profesionales y que como en todo proceso formativo se deben realizar mejoras, sobre todo al momento de generar la información a los estudiantes al comienzo de las prácticas y en la selección de las instituciones en donde los practicantes se insertarán. Brenda Magali Gómez Cruz y Elsa Susana Guevara Ruiseñor al centrarse en los libros de preescolar y el tema del género, concluyen que, la escuela es un espacio de relevancia en el que las y los estudiantes construyen modos de pensar, sentir y actuar, en relación con la interacción con las/los docentes, compañeras/os, las pedagogías, los planes de estudios y los contenidos en los libros de texto.

Joan Manuel Madrid Hincapié, afirma que, la ciudadanía debe ser una condición que debe desarrollarse y fortalecerse a partir de cada una de las áreas/asignaturas que estructuran el currículo escolar y, por supuesto, mediante un orden de acciones que estructuren la coherencia entre lo que se piensa, se dice, se siente y se hace,

José Alberto Monroy Romero y Andrea Silva García, al hablar de los estilos de afrontamiento en adolescentes concluyen que, el éxito o fracaso del uso de estrategias de afrontamiento no significa necesariamente que existan estrategias inherentemente mejores o peores. Su eficacia debe evaluarse teniendo en cuenta las posibilidades del entorno, las metas deseadas para una determinada conducta, el momento decisivo de la juventud, entre otros factores relevantes.

Laura Guadalupe Bernal Padilla señala que la responsabilidad social para el desarrollo sostenible, debe concebirse como un problema epistemológico y moral, que fundamente el comportamiento de la humanidad en las relaciones individuales, colectivas y con la naturaleza, que por medio de una formación ética coadyuve en el logro de competencias que aspiren al desarrollo de las potencialidades humanas en la constitución de un mundo mejor.

Con el texto Escuela, violencias de género y hospitalidad. Claves para accionar en la intimidad con/para universitarias, Azucena Ojeda Sánchez señala que, entre la escuela y el género, están los cuerpos, los afectos y las afectaciones. La escucha hacia lo inenarrable, dentro de un espacio seguro posibilitó colectivizar la experiencia sensible. Sacar a la superficie el dolor, movilizarlo. Accionar para transformarlo en nuevos saberes.

María Guadalupe Simón Ramos, al hablar de la divulgación de la ciencia con perspectiva de género afirma que, a través de analizar los momentos de un diseño didáctico ideado para la divulgación de la ciencia hemos desglosado diferentes elementos que a partir de una visión feminista apuntan a la creación de entornos más equitativos e inclusivos.

Luz Stella Rojas Díaz al centrar sus reflexiones acerca de los estudiantes con discalculia propone que, el diseño de un EVA específico para este tipo de estudiantes ha sido un acierto, ya que se logró una clara mejoría en la comprensión del concepto de los números racionales y en las operaciones con ellos.

Para cerrar el número, Juan Carlos Plascencia De la Torre, Carolina De la Torre Ibarra y María Guadalupe Medina González afirman que a partir de los resultados obtenidos, es posible afirmar que los estudiantes universitarios que participaron en el proceso indagatorio reportaron adecuadas habilidades sociales asertivas.

FUNCIÓN DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DE LAS Y LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA, EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIDAD UPN 142, TLAQUEPAQUE. GENERACIÓN 2016-2020

Guillermina Barón Ávalos

Doctora en Educación en Gestión Educativa. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad UPN 142, Tlaquepaque, Jalisco. guillermina.baron@jaliscoedu.mx ORCID: 0000-0002-1830-8690.

Recibido: 7 de noviembre 2022

Aceptado: 22 de febrero 2023

Resumen

Las prácticas profesionales son elementos que forman parte del proceso formativo de cualquier profesionista y su función primordial es que los estudiantes de las licenciaturas apliquen los conocimientos teóricos y metodológicos adquiridos en las aulas, pero puestos en práctica en situaciones reales; por ello es menester que la función de dichas prácticas se lleve a cabo adecuadamente y generen la formación académica adecuada de los practicantes, revisando desde sus materias teóricas (malla curricular), hasta su perfil de egreso (competencias desarrolladas).

Palabras clave: Prácticas profesionales, función, intervención educativa.

Abstract

Professional practices are elements that are part of the training process of any professional and its primary function is that undergraduate students apply the theoretical and methodological knowledge acquired in the classroom, but put into practice in real situations; For this reason, it is necessary that the function of said practices be carried out adequately and generate the adequate academic training of the interns, reviewing from their theoretical subjects (curriculum mesh), to their graduation profile (competences developed).

Keywords: Professional practices, function, educational intervention.

La oferta educativa con la que cuenta la UPN, Unidad 142, son 2 programas de Licenciatura: La Licenciatura en Pedagogía (LP) y la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE). Es directamente en la LIE donde se realiza la investigación que se presenta. Dentro de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) no existe un programa donde se explicita con claridad las acciones o procesos que se deban llevar a cabo dentro de las prácticas profesionales. En el documento oficial que rige a dicha Licenciatura sólo aclara que estas son de carácter obligatorio, que se cursan a partir del 6° semestre (siempre y cuando el alumno sea regular, es decir, sin adeudar materias), y terminan en 8° semestre, al igual se aclara que estas no tienen extraordinario, por lo que si se reprueban tendrán que repetir la materia.

Sin embargo, existe una omisión en su operatividad, ya que esto no se aclara en el documento oficial; por esta situación cada unidad con las que cuenta la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y que aplican el programa de la LIE ponen en marcha las prácticas como mejor les convenga, esto es, en algunas unidades no mandan a los estudiantes a espacios propicios para realizar sus prácticas, sino que durante el tiempo que dedican a la materia aplican casos teóricos para que los estudiantes los analicen, reflexionen y generen una propuesta de intervención, es necesario enfatizar que esto se realiza de manera teórica.

Pero también, hay otras unidades, como en la que se realiza la investigación (unidad UPN 142, Tlaquepaque), en donde un día a la semana lo destinan para que los estudiantes vayan a instancias con las que la Universidad genera convenios para que los alumnos puedan realizar sus prácticas profesionales, propuesta que puede ser ade-

cuada sino fuera porque, como ya se mencionó con anterioridad, se carece de los lineamientos para operar esta materia, por lo que cada coordinador de prácticas realiza el proceso como mejor lo considere para apoyar el proceso académico y con la metodología que adquiere de acuerdo a su formación profesional.

Planteamiento del problema

Al iniciar una investigación, principalmente de origen social, el investigador o la investigadora deben considerar apegarse en la medida de lo posible, a la realidad y para esto requiere ser objetivo y tener claro los propósitos de la investigación.

Para poder llegar a esa objetividad y como se mencionó, describir la problemática lo más real posible es necesario que el o los investigadores generen indicadores que expliquen y guíen la investigación, por ejemplo, mencionar de donde parte la problemática, de dónde nace o cómo se desarrolla, esto se presenta en el planteamiento del problema, para saber de dónde partir.

Dentro de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) no existe un programa donde se explicita con claridad las acciones o proceso que se deba llevar a cabo dentro de las prácticas profesionales. En el documento oficial que rige a dicha Licenciatura sólo aclara que estas son de carácter obligatorio, que se cursan a partir del 6° semestre (siempre y cuando el alumno sea regular, es decir, sin adeudar materias), y terminan en 8° semestre, al igual se aclara que estas no tienen extraordinario, por lo que si se reprueban tendrán que repetir la materia.

Sin embargo, existe una omisión en su operatividad, ya que esto no se aclara en el documento oficial; por esta situación cada unidad con las que cuenta la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y que aplican el programa de la LIE ponen en marcha las prácticas como mejor les convenga, esto es, en algunas unidades no mandan a los estudiantes a espacios propicios para realizar sus prácticas, sino que durante el tiempo que dedican a la materia aplican casos teóricos para que los estudiantes los analicen, reflexionen y generen una propuesta de intervención, es necesario enfatizar que esto se realiza de manera teórica.

Pero también, hay otras unidades, como en la que se realiza la investigación (unidad UPN 142, Tlaquepaque), en donde un día a la semana lo destinan para que los estudiantes vayan a instancias con

las que la Universidad genera convenios para que los alumnos puedan realizar sus prácticas profesionales, propuesta que puede ser adecuada sino fuera porque, como ya se mencionó con anterioridad, se carece de los lineamientos para operar esta materia, por lo que cada coordinador de prácticas realiza el proceso como mejor le parezca y con la metodología que adquiere de acuerdo a su formación profesional, dejando de lado los lineamientos de la Licenciatura y la función real de las prácticas profesionales en la formación de los futuros LIES. Es por esto que se genera la pregunta de investigación:

Pregunta de investigación

¿La función de las prácticas profesionales se está aplicando adecuadamente de forma en que contribuya a desarrollar el perfil profesional de los estudiantes de la Generación 2016–2020, en la Licenciatura en Intervención educativa?

Objetivo general:

Identificar las acciones que realizan la UPN, Unidad 142, Tlaquepaque y los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa durante las prácticas profesionales para que desarrollen su perfil de egreso

Objetivos Particulares:

- a) Distinguir los procesos que marca la UPN para que los estudiantes comiencen sus prácticas profesionales.
- b) Identificar cómo organiza la coordinación de Prácticas todo el proceso.
- c) Identificar las acciones que realizan los estudiantes durante los tres semestres de prácticas profesionales para desarrollar su perfil de egreso

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), es una de las instituciones que forma profesionistas en el municipio de Tlaquepaque, Jalisco, la cual es una universidad que se caracteriza por la calidad en sus programas de formación y profesionalización en el ámbito educativo.

Haciendo una búsqueda de información respecto al tema se encuentra con este estudio realizado en Cuba, se rescata de un ensayo los resultados del trabajo realizado en la Filial de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus, Cuba. Se proponen ideas para el perfeccionamiento de

las Prácticas Profesionales y la Educación en el Trabajo del tecnólogo de la salud, como parte de la educación laboral de este profesional. El objetivo de la investigación es diseñar un programa de la Práctica Profesional para ser incluido en la Educación en el Trabajo de los estudiantes de Sistemas de Información en Salud de esta institución. Para cumplir con este objetivo se realizó una revisión de la documentación establecida para la realización de las prácticas profesionales, los momentos de la carrera y el tiempo planificado en las mallas curriculares (Oliver Ventura, Santana Amargó, Ferrer Chinaea & Ríos Obregón, 2015).

Respecto al concepto de práctica para el programa de la LIE, según la Dirección de Unidades (2002) mencionan que:

“las prácticas profesionales se conciben como las actividades de carácter formativo que el estudiante realiza fuera de la institución con la intención de ampliar, aplicar y consolidar las competencias desarrolladas a través de los cursos del área de formación inicial en ciencias sociales, el área de formación básica en educación y el área de formación en líneas específicas. Los espacios donde los estudiantes pueden realizar estas prácticas son diversos, y comprenden: instituciones, organismos oficiales, organismos no gubernamentales, empresas, etc., a los cuales denominaremos entidades. Debido a la multiplicidad de campos de intervención, la licenciatura no define de antemano los espacios donde el alumno realizará sus prácticas profesionales. Será tarea de cada una de las líneas de especialización definir con claridad el tipo de prácticas profesionales según el campo de intervención”.

Hipótesis

La función de las prácticas profesionales se puede mejorar haciendo una revisión del proceso y las acciones que realiza la UPN 142 y los mismos estudiantes para favorecer el desarrollo del perfil de egreso de los futuros Licenciados en Intervención Educativa.

Metodología de la investigación

La fenomenología, según Husserl (1998), (citado en Fuster, 2019) es un paradigma que pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia

y la veracidad de los fenómenos. El objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno. Para llevar a cabo una investigación bajo este enfoque, es indispensable conocer la concepción y los principios de la fenomenología, así como el método para abordar un campo de estudio y mecanismos para la búsqueda de significados.

Esto es precisamente lo que se pretende realizar con esta investigación, proporcionar el significado que tienen las prácticas profesionales para los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa.

La fenomenología es descriptiva: Salinas, P. y Cárdenas, M. (2008), el objeto de esta clase de estudios es aislar un conjunto de variables y de forma independiente medirlas con fines descriptivos.

- **Alcance temporal:**

La investigación puede referirse a un momento específico o a un tiempo único t , o puede extender su análisis a una sucesión de momentos temporales t_1 , t_2 .

- **Amplitud:**

Este tipo de investigaciones son micro: son las que hacen referencia al estudio de variables y sus relaciones en grupos pequeños y medianos.

- **Naturaleza:**

Encuestas: En las que los datos manejados proceden de las manifestaciones verbales o escritas de los sujetos observados, Sierra Bravo, R. (1994).

Población y muestra no estadística (para cualitativo)

En esta selección se utiliza en estudios exploratorios y en investigaciones de tipo cualitativo, donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, y no la cantidad, y estandarización. En estudios de perspectiva fenomenológica donde el objetivo es analizar los valores, ritos y significados de un determinado grupo social, el uso tanto de expertos como de sujetos-tipo es frecuente.

Para esta investigación se trabaja con los estudiantes recién egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), *generación 2016–2020*, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 142, Tlaquepaque, del turno matutino ya que estos han culminado su proceso

de prácticas profesionales, por lo cual pueden responder al instrumento que se construyó para recabar la información. Se invitó a participar al total del grupo, los cuales eran 21, sin embargo, sólo respondieron 18.

Instrumentos de recolección de datos

La investigación de campo es la que se realiza directamente en el medio donde se presenta el fenómeno de estudio. Entre las herramientas de apoyo para este tipo de investigación se encuentran:

- El cuestionario.
- La entrevista.
- La encuesta.
- La observación.
- La experimentación.

Cédulas de entrevista (cualitativo)

En cuanto a las cédulas que se manejarán dentro de esta investigación son 4:

- Del objetivo de las prácticas profesionales.
- De la institución UPN 142.
- De las instituciones de prácticas.
- De las prácticas y los practicantes.

Selección del instrumento

Con la finalidad de recabar la información se elaboró un cuestionario, el cual es el documento que recopila la información por medio de preguntas concretas (abiertas o cerradas) aplicadas a un universo o muestra establecidos, con el propósito de conocer una opinión. En este caso de los estudiantes. Tiene la gran ventaja que de poder recopilar información en gran escala debido a que se aplica por medio de preguntas sencillas que no deben implicar dificultad para emitir la respuesta; además su aplicación es impersonal y está libre de influencias como en otros métodos.

Instrumento:

Del objetivo de las prácticas profesionales

Comenta de acuerdo a tu experiencia vivida durante el proceso de prácticas profesionales (considera 1 semestre)

1. ¿Conoces el objetivo de las prácticas profesionales?

Sí

No

Tal vez

2. ¿Fueron claras las actividades que realizarías al momento de ingresar a realizar tus prácticas profesionales?

Sí

- Se aplica como formulario

Análisis de datos de resultados del instrumento aplicado

El análisis de esta investigación consiste en revisar las categorías en las cuales se dividió la aplicación del instrumento, esto con la finalidad de identificar claramente los resultados que se presentaron en el apartado anterior.

Categoría	Análisis
1. Del objetivo de las prácticas profesionales (preguntas 1 y 2).	Como se muestra en la gráfica núm. 1 todos los practicantes mencionan conocer el objetivo de las prácticas profesionales, resultado que se percibe adecuado ya que los estudiantes sabían lo que tendrían que hacer. Sin embargo, se percibe que no quedaron completamente claras, las actividades que realizarían al momento de ingresar a la institución a iniciar con su proceso de prácticas.
2. De la institución UPN 142 (preguntas 3-6 con justificación de respuesta).	Respecto a la institución de UPN, unidad 142 mencionan que tuvieron una plática informativa en donde explicaron los procedimientos para realizar las prácticas, pero no fue del todo claro por la maestra que impartió dicha plática. Ofreció apoyo en este proceso por medio de asesorías, revisando su maya curricular, pero sobre todo con la asesoría de los tutores académicos que se les proporcionan para acompañarlos, sin embargo algunos no tuvieron la oportunidad de ser bien orientados en este proceso, en realidad solo una parte menor comentó esta situación.
3. De las instituciones de prácticas (preguntas de la 7-10, con justificación de respuesta).	En esta categoría, en su mayoría de los sujetos que respondieron el cuestionario describen que la experiencia al principio fue confusa, pero que conforme pasó el tiempo se integraron muy bien a las instituciones receptoras de prácticas; como era de esperarse hubo conflictos en algunas instituciones, por lo tanto tuvieron que cambiarse de instancia, sin embargo, después de estos cambios la mayoría de los estudiantes pudieron aplicar los conocimientos que habían estado adquiriendo en las aulas, este punto es primordial ya que la pregunta por la cual se inicia esta investigación va relacionada directamente a esto.

4. De las prácticas y los practicantes (preguntas 11-13).

En estas respuestas los alumnos se mostraron más enfocados en su formación, ya que describen que se prepararon con investigaciones acerca de temas que revisan en sus instituciones de prácticas, o consultaban nuevamente sus competencias del perfil de egreso con la finalidad de ponerlas en práctica.

En la mayoría de las respuestas los estudiantes se muestran satisfechos con su proceso de prácticas profesionales y su desempeño dentro de las instituciones.

Logros del análisis: los resultados que se perciben van enfocados a que la institución, efectivamente, que está formando a estos estudiantes y el proceso que realiza para lograr integrarlos adecuadamente a sus prácticas profesionales genera la función que se esperaba, pero, como en todo proceso formativo se deben realizar mejoras, sobre todo al momento de generar la información a los estudiantes al comienzo de las prácticas y en la selección de las instituciones en donde los practicantes se insertarán.

Conclusiones

Evaluar las acciones que realizan la UPN y los estudiantes para favorecer su perfil de egreso no es una tarea sencilla, implica revisar cada elemento que se investigó durante el proceso de este trabajo.

Como se expresó en el Marco Teórico y referencial la Licenciatura en Intervención Educativa surge para responder a las distintas necesidades sociales, regionales y estatales. Por ello es necesario preparar adecuadamente a este profesional, de ahí que se partió de comprender y analizar cada uno de los elementos que conforman las prácticas profesionales, para evaluar las mismas y hacer el comparativo con otras carreras.

Considerando las respuestas brindadas por los mismos egresados y de acuerdo al análisis del documento directo a las prácticas profesionales de la UPN se concluye lo siguiente:

- ☒ La universidad se preocupa porque sus estudiantes entiendan claramente qué son las prácticas profesionales y el objetivo de las mismas.
- ☒ Falta favorecer un poco más en cuanto a esclarecer las actividades que realizarán para su inserción a dichas prácticas.
- ☒ Al igual, falta una capacitación para los estudiantes referente al momento de ingresar ya que esta suele darse a manera de plática, explicación u orientación breve, como lo expresan los egresados.

- ☒ Los universitarios mencionan sentirse apoyados por parte de su institución formadora al proporcionarle herramientas durante el desarrollo de la carrera, pero también al recibir la asignación de un tutor para el acompañamiento de las prácticas profesionales.
- ☒ Sin embargo, la orientación brindada por parte de dichos tutores en particular con esta generación menciona que puede mejorar.
- ☒ Entre lo que expresan los estudiantes respecto al punto anterior es que algunos asesores–tutores les hizo falta involucrarse más en sus prácticas.
- ☒ Respecto a las acciones para integrarse a su institución de prácticas refieren que esto se hace por medio de un convenio que realiza la misma universidad con la institución y que ellos llevan una hoja en la que han sido asignados a esta institución.
- ☒ Respecto a las instituciones receptoras de prácticas profesionales la mayoría de los estudiantes (más de un 80%) mencionaron que les permitieron desarrollar las actividades solicitadas por la universidad; por lo que se percibe que la universidad realiza una buena gestión en la elaboración de convenios con dichas instituciones.
- ☒ Los practicantes deben mejorar su desempeño en cuanto a la aplicación de sus conocimientos académicos y profesionales ya que un poco más del 50% mencionan que lo hicieron, los demás se justifican describiendo que la misma institución de prácticas profesionales no se los permitió.

Como se puede observar las prácticas profesionales que desarrollan las y los estudiantes de la LIE tienen que estar en revisión desde su inicio, aplicación y término de las mismas ya que hay elementos como los ya descritos que se deben mejorar para que éstas hagan su función adecuadamente en la formación de los estudiantes.

Referencias

- Ayala, C., Ayala, J. y Franco, A., (2015). Prácticas profesionales educativas (PPE): reflexión desde la formación en educación física. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 13, núm. 2. Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77340728004>
- Benatuil, D. y Laurito, J. (2015). El rol de las prácticas profesionales supervisadas en una muestra de estudiantes de psicología.

- gía de una universidad de gestión privada Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, vol. 7, núm. 2. Argentina. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333141094006>
- Blanco, F. y Latorre, M. (2012). La enseñanza práctica y pre-profesional en el marco de las Ciencias Administrativas. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*. Vol. 22. Bogotá, Colombia. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/818/81824864006.pdf>
- Blanco, F., López, A., López, M. y Paz, C. (2012). *Las prácticas preprofesionales como herramienta de inserción laboral para ingenieros industriales: realización de auditorías de seguridad de instalaciones*. Profesorado. *Revista de Currículum y Diccionario de la Real Academia Española* (2019). Disponible en: <https://dle.rae.es/funci%C3%B3n?m=form>
- Dirección de unidades UPN. (2004). *Normas escolares para la Licenciatura en Intervención Educativa*. México: UPN. Disponible en: http://upnmda.edu.mx/attachments/article/80/normas_escolares_lie.pdf
- (2002). *Prácticas profesionales y Servicio Social*. Disponible en: <http://www.upnmexicali.edu.mx/Documentos/Normatividad/Documento%20General%20Practicas%20Profesionales%20y%20Servicio%20Social.pdf>
- Formación de Profesorado. España. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377018.pdf>
- García, S., González, R. y Martín, A. (2016). Influencia de las prácticas en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes de educación social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 28. Sevilla, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135047100019>
- Guilbert, B. y Olivia, M. (2011). Perfeccionamiento de la práctica preprofesional pedagógica en la formación del futuro profesional de la educación. *EduSol*. Cuba. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4757/475748675004>
- Jiménez, C., Martínez, Y., Rodríguez, N. y Padilla, C. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, vol. 18, núm. 61. Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35639776005>
- Misión y Principios. (s. f.). Recuperado 20 de julio de 2019, de <https://upn.mx/index.php/conoce-la-upn/mision-y-vision>

- Oliver Ventura, J. R., Santana Amargó, V. E., Ferrer China, B. A. & Ríos Obregón, J. M. (2015). Las prácticas profesionales y la formación laboral en la carrera sistema de información en salud. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (3). Disponible en: <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20659>
- Rama, Claudio. (2011). La incorporación de la práctica estudiantil en las universidades latinoamericanas como nuevo paradigma educativo. *Universidades*. Fecha de Consulta 27 de Octubre de 2019. ISSN: 0041-8935. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37319199006>
- Salinas, P. y Cárdenas, M. (2008). *Métodos de investigación social*. Ecuador: Editorial "Quipus", CIESPAL. Disponible en: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=55376>
- Sayago, Zoraida Beatriz, & Chacón, María Auxiliadora. (2016). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66. [fecha de Consulta 7 de Abril de 2020]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35603209>
- Sierra Bravo, R. (1994). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Universia. (2019). *Por qué es importante hacer una práctica profesional*. Disponible en: <https://noticias.universia.net.mx/consejos-profesionales/noticia/2015/12/23/1134964/importante-hacer-practica-profesional.html>
- Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171, Morelos. *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN*. Disponible en: http://upnmorelos.edu.mx/2012/normatividad/documento_general_LIE2002.pdf

LIBROS DE PREESCOLAR EN MÉXICO: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE VOCACIONES PROFESIONALES LIBRES DE SESGOS DE GÉNERO

Brenda Magali Gómez Cruz* y Elsa Susana Guevara Ruiseñor**

*Doctora en Psicología. Docente en Universidad Nacional Autónoma de México, FES Zaragoza. brenda.unam.22@gmail.com

**Doctora en Ciencias Políticas. Docente en Universidad Nacional Autónoma de México, FES Zaragoza. elsaruisenor@hotmail.com

Resumen

Los libros de texto son una importante herramienta en el proceso de socialización y en la construcción de género de niñas y niños, en el espacio educativo. El objetivo del presente artículo es mostrar un análisis de contenido con perspectiva de género feminista de los sesgos de género presentes en las imágenes de los libros de texto de 1°, 2° y 3° de preescolar en México. Los resultados muestran que los libros presentan los siguientes sesgos: androcentrismo en el lenguaje, estereotipos, invisibilidad, desequilibrio y fragmentación, los cuales contribuyen a la conformación de imaginarios sociales sobre los espacios y actividades realizadas por mujeres y hombres, impactando en las vocaciones profesionales de niñas y niños. Se concluye que, es necesario modificar los libros de texto de preescolar en México, de cara a la construcción de un mundo igualitario y justo, en donde se estimulen vocaciones profesionales libres de prejuicios y sexismo.

Palabras clave: Currículum Oculto de Género, Libros de Texto Preescolar, Vocaciones Profesionales, Perspectiva de género feminista.

Abstract

Textbooks are important tool in the socialization process and in the gender construction of girls and boys, in the educational space. The objective of this article is to show a content analysis with a feminist gender perspective of the gender biases present in the images of the textbooks of 1st, 2nd and 3rd grades of preschool in Mexico. The results show that the books present the following biases: androcentrism in language, stereotypes, invisibility, imbalance and fragmentation, which contribute to the formation of social imaginaries about the spaces and activities carried out by women and men, impacting the professional vocations of men and women. girls and boys. It is concluded that it is important to modify preschool textbooks in Mexico, in order to build an equal and fair world, where professional vocations free of prejudice and sexism are encouraged.

Keywords: Hidden Gender Curriculum, Preschool Textbooks, Professional Vocations, Feminist gender perspective.

La escuela es un lugar de relevancia en construcción de género en hombres y mujeres, las relaciones que se establecen ahí, las interacciones entre docentes y estudiantado, así como los juegos, las actividades académicas, los colores de los útiles escolares (mochilas, cuadernos, etcétera) y los libros de textos dan cuenta de una socialización diferenciada para niñas y niños (UNESCO, 2016). Elsa Guevara, Guadalupe Flores y Héctor Magaña (2020), apuntan que, además de una socialización diferenciada, la escuela produce y reproduce desigualdades de género que colocan en desventaja a la mujeres y las niñas. En este sentido, Teresa Valdés (2010) explica:

La escuela, como toda institución social, refleja las visiones sociales predominantes y, por ende, puede reproducir prácticas discriminatorias. Allí se aprende a relacionarse con los y las demás de acuerdo con lo que la cultura considera adecuado y se aprende o no el respeto al otro/a, a la diversidad, a tener conciencia de los derechos propios y ajenos. Al mismo tiempo, se aprende sobre las formas de subordinación, prejuicios, maneras discriminatorias de relación. Así, la institución escolar no solo

construye a quienes la integran, sino que ella misma es producida por los hombres y las mujeres que participan en ella y por las representaciones de género, de clase y étnico-raciales que circulan por sus aulas. En definitiva, el género está presente en todas estas instancias que conforman el sistema educativo, lo producen y reproducen (p. 56).

Partiendo de que en la escuela se producen y reproducen relaciones desiguales de género es menester realizar un análisis minucioso de todos los elementos que componen este espacio de socialización. Uno de estos elementos son los libros de texto, Elsa Guevara, Guadalupe Flores y Héctor Magaña (2020) analizaron el currículum oculto de género en algunos materiales de preescolar de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018-2019) para identificar si éstos favorecen al empoderamiento de las niñas, concluyendo que, la manera en que se presentan los contenidos contribuye a que ellas interioricen la desigualdad al ser desdibujadas como sujetos epistémicos.

Con este artículo como antecedente, en este artículo se analizaron los libros de texto de preescolar de la SEP (2021), considerando la importancia de los libros como herramienta educativa que, entre otras, funciona como tecnología de género¹ (De Lauretis, 1989), a partir de la cual niñas y niños construyen significados sobre las profesiones y oficios que “pueden” desempeñar las mujeres y los hombres.

Sí revisamos la etimología de la palabra *Vocación* nos encontramos con el significado “llamar” o ser “llamados”, lo anterior, nos lleva a problematizar sobre el tipo de imágenes y lenguaje que se emplea en los libros de texto, ya que de alguna manera representan un “llamado” para que las niñas y niños vislumbren posibilidades profesionales. En este sentido, Guevara y Flores (2018) reportan que la educación recibida durante la niñez en mujeres universitarias fue clave para el desarrollo de vocaciones científicas.

De acuerdo con Porfeli, Hartung y Vondracek (2008), las investigaciones en materia de desarrollo vocacional se han centrado en adolescentes y jóvenes, descuidado las posibilidades de intervención en la niñez, lo cual repercute posteriormente en la segregación por género en la elección de profesión. Por su parte Carmen Rosado (2012) propone proveer a la niñez de educación básica de actividades que despierten interés en su desarrollo vocacional.

Lo anterior supone hacer una revisión de los libros de texto de preescolar, ubicando los sesgos de género presentes, los cuales forman parte del Currículum Oculto de Género (en adelante COG) e influyen en la formación de

intereses vocacionales en niñas y niños. Se entiende como Currículum Oculto a todo lo que existe de manera paralela al proceso pedagógico y que no se encuentra dentro del currículum formal, se refiere también a aquellas enseñanzas encubiertas y no explícitas que surgen en el marco de contextos específicos en términos económicos, políticos, sociales, culturales e ideológicos (Montoni, 2009). Mientras que el COG alude de acuerdo con Maceira (2005) a lo siguiente:

Una serie de valoraciones, códigos, normas, ideas, supuestos, mitos, discursos, conceptos, creencias, relaciones de poder, roles, en fin, de recursos textuales y simbólicos generizados y sexistas que se transmiten en la escuela y que refuerzan la discriminación femenina de manera poco visible (p. 196).

Sadker y Sadker (1982 como se citó en Ayala, 2019) explican que algunas dimensiones del COG son: lenguaje, estereotipos, invisibilidad, desequilibrio y fragmentación.

El presente artículo tiene como objetivo mostrar el análisis de contenido con perspectiva de género feminista realizado sobre las imágenes de los libros de texto de 1°, 2° y 3° preescolar en México dirigidos a niñas y niños. Se retomaron las dimensiones propuestas por Sadker y Sadker (1982 en Ayala, 2019) y fueron empleadas como categorías para detectar los sesgos de género presentes en las imágenes. Los hallazgos son de utilidad para visibilizar los sesgos de género presentes en los libros de texto, los cuales contribuyen a la segregación de mujeres y hombres en la construcción de sus vocaciones profesionales².

Método

Para el presente artículo se recurrió a un análisis de contenido con perspectiva de género feminista de las imágenes presentes en los libros de texto de preescolar.

El análisis de contenido en la investigación de corte cualitativo permite identificar y analizar los significados comprendidos en datos, textos, gráficos y dibujos, lo anterior supone realizar múltiples lecturas con la intención de comprender al fenómeno estudiado (Mejía, 2011). Por otra parte, la investigación con perspectiva de género feminista es una mirada crítica, de acuerdo con Lagarde (1996):

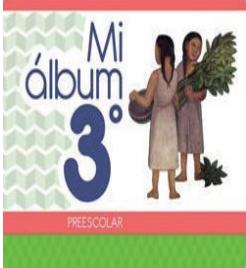
La perspectiva de género permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera espe-

cífica, así como sus semejanzas y diferencias. Esta perspectiva de género analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres; el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar a las maneras en que lo hacen. Contabilizar los recursos y la capacidad de acción con que cuentan mujeres y hombres para enfrentar las dificultades de la vida y la realización de los propósitos (p. 2).

La perspectiva de género feminista posibilitó identificar la manera en que a través de las imágenes se incentivan vocaciones profesionales en niñas y niños, de manera diferenciada por razones de género, la ausencia de referentes mujeres en actividades como el arte y el deporte, etcétera. Las imágenes tienen un peso importante en los libros de texto de preescolar, ya que antes de que las y los niños aprendan a leer ya estarán interactuando con narrativas visuales, que envían mensajes sobre las mujeres y los hombres.

A continuación, en la Tabla 1. *Libros de preescolar analizados*, se muestran los libros de la SEP (2021) con los que trabajamos, los cuales están vigentes actualmente en México. Solamente se analizaron las imágenes en las que se estaban realizando profesiones u oficios.

Tabla 1. *Libros de preescolar analizados*.

Libros dirigidos a niñas y niños		
Primer grado	Primer grado	Primer grado
Mi Álbum y Láminas didácticas 	Mi Álbum y Láminas didácticas 	Mi Álbum y Láminas didácticas 

Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de los resultados, primero se contabilizaron las imágenes en las que aparecieron mujeres y niñas, así como hombres y niños. Posteriormente, se clasificaron las imágenes y se identificaron los sesgos de género presentes en las imágenes de los libros de texto de los tres grados de preescolar, a través de las categorías: lenguaje, estereotipos, invisibilidad, desequilibrio y fragmentación (Sadker y Sadker, 1982 en Ayala, 2019), finalmente, se realizó un análisis de estos sesgos en relación con las vocaciones profesionales y el género.

Resultados

Los resultados de este estudio dan cuenta de que es fundamental implementar diversas medidas –además de la modificación de los libros de texto– si se pretende erradicar estereotipos de género en el ámbito académico/profesional y desmontar la segregación horizontal y vertical persistente (López, Nicolás, Riquelme y Vives, 2019). El primer tipo de segregación mencionada alude a la escisión de mujeres y hombres, a nivel profesional y laboral en determinadas áreas de conocimiento, mientras que el segundo tipo de segregación se refiere a la jerarquización en los puesto de poder entre hombres y mujeres, colocando a éstas últimas en una posición exclusión y subordinación (Cárdenas, Correa y Prado, 2014). A continuación, se desarrollan las categorías de análisis con imágenes de los libros de texto de preescolar de la SEP (2021).

Lenguaje

Esta categoría alude al sesgo lingüístico en el que se emplea al masculino como universal para referirse a mujeres y hombres. En es el caso de los libros de los tres grados de preescolar se emplea un lenguaje masculino para referirse a niñas y niños, invisibilizando a las niñas y mujeres. Llama la atención que en la presentación de todos los libros de preescolar se destaque, por un lado, el anhelo de ofrecer una educación con equidad y por otro, se empleó una redacción androcéntrica en la que mujeres y niñas no están presentes, a excepción del momento en que se nombra a las “educadoras” como se muestra a continuación:

En su elaboración [del libro de texto] han participado educadoras, autoridades escolares, padres de familia, investigado-

res y académicos. Su participación hizo posible que este libro llegue a las manos de los estudiantes en edad preescolar de todo el país.

Los libros también hacen una “Presentación dirigida a los niños”, en la cual tampoco se nombra a las niñas, como se puede observar:

Aquí encontrarás muchas imágenes. Cuando las mires con atención seguramente pensarás en personaje y lugares reales o fantásticos. Conocerás obras de artistas famosos, podrás recordar algunas historias e inventar otras junto con tus compañeros y también decir lo que piensas sobre lo que ves en esas imágenes.

Lo anterior, no es una nimiedad, ya que el feminismo ha explicado la relevancia del lenguaje en las relaciones sociales, en él se entrecruzan valores, prejuicios, mandatos, experiencias, etcétera, a partir de los cuales se construyen significados (INMUJERES, 2018). El lenguaje androcéntrico empleado en los libros de preescolar tiene como efecto la invisibilización y exclusión de las niñas y de las mujeres como se corroborará posteriormente, ya que, si bien se presentan “obras de artistas famosos”, no se presenta ninguna obra elaborada por alguna mujer artista.

Es fundamental incorporar un lenguaje inclusivo y no sexista en los libros de texto, que deje de estereotipar a la profesión de docentes de preescolar como una actividad desempeñada únicamente por mujeres; y que, al mismo tiempo de cuenta de la participación de personas, –tanto hombres como mujeres– en el ámbito académico, familiar y de investigación en la elaboración de los libros.

Estereotipos

En los libros de texto encontramos estereotipos cuando se asocian mujeres y hombres a determinadas actividades, profesiones, oficios, espacios, comportamientos, etcétera. En el caso de los libros de preescolar, las imágenes acentúan estereotipos y refuerzan la segregación horizontal persistente en la actualidad, en los espacios universitarios y profesionales, al presentar ocupaciones predominantemente realiza-

das por mujeres como, por ejemplo, la docencia y la enfermería —que implican el cuidado de otros/as— y ocupaciones realizadas por hombres, como por ejemplo las ingenierías y actividades de construcción como se muestra en la Tabla 2.

En concordancia con lo anterior, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) reporta que la carrera de enfermería es una de las más feminizadas —además de pedagogía y trabajo social—; mientras que en casi todas las ingenierías son pocas las mujeres inscritas (Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013). En lo que respecta a las áreas de la salud, se ha documentado el incremento de la participación de las mujeres en este rubro, sin embargo, en lo que respecta a medicina éstas se enfrentan a menores ingresos por el mismo empleo, además de que la proporción de médicos con contrato de tiempo completo es mayor que el de las mujeres (Campañán, Verde, Gallardo, Tamaez, Delgado y Ortiz, 2006). En los libros de preescolar detectamos como constante que todos los médicos eran hombres.

Por otra parte, los estereotipos de género no solamente resultan perjudiciales por dicotomizar actividades para mujeres y hombres, también presentan una jerarquización, dando un mayor reconocimiento social y económico a las profesiones realizadas por hombres, que las desempeñadas por mujeres.

Tabla 2. Estereotipos de género en profesiones.

Láminas. Segundo grado.	Mi álbum. Primer grado
	
Láminas. Segundo grado.	Mi álbum. Segundo grado.



Fuente: Elaboración propia.

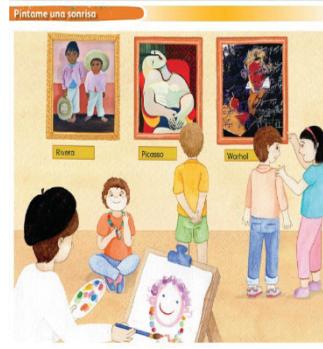
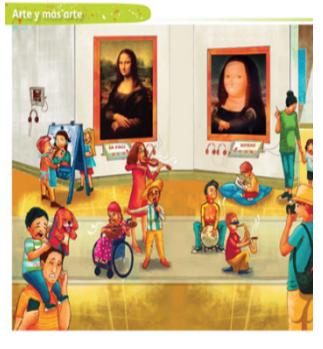
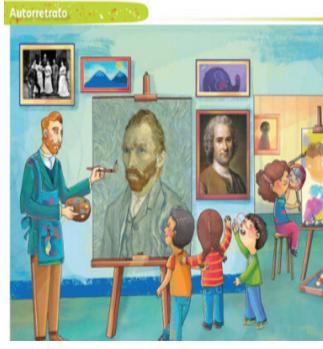
Invisibilidad

Este sesgo de género da cuenta del poco o nulo reconocimiento de la presencia y aportaciones de las mujeres en el ámbito científico, artístico y social; mientras que coloca a los hombres como únicos protagonistas del desarrollo de la humanidad. En los libros de texto de preescolar destaca la invisibilidad de las aportaciones de las mujeres en el arte, por un lado, no se muestra a mujeres realizando actividades artísticas como la pintura y la música —aunque sí se muestran realizando actividades dancísticas— y tampoco se reconocen las obras de mujeres pintoras, por lo contrario, se enfatizan las obras de varios pintores entre ellos: Rivera, Picasso, Warhol, Da Vinci, Botero y Van Gogh, como se muestra a continuación en la Tabla 3.

Llama la atención que, en el caso de la UNAM, una de las facultades en donde más ha aumentado la presencia de las mujeres ha sido la Facultad de Artes y Diseño, se tiene documentado que de 1960 al 2015 las mujeres pasaron de un 10.6% a un 68.4%, invirtiendo la asimetría de género. De las personas que estudian artes visuales un 65% son mujeres, sin embargo, el 60% de las obras que se exponen en los museos son de hombres (CIEG, 2022).

Lo anterior, denota que los libros de texto junto con los museos contribuyen a la invisibilización de la presencia de las mujeres, es transcendental que las niñas se conciban como seres con capacidad creativa para pintar, para crear y consumir arte.

Tabla 3. Invisibilidad de las mujeres.

Láminas. Primer grado	Mi álbum. Tercer grado	Mi álbum. Tercer grado
		

Fuente: Elaboración propia.

Desequilibrio

Se refiere al sesgo que si bien incorpora a las mujeres lo hace de manera desequilibrada. En este aspecto, al realizar el conteo de mujeres/niñas y hombres/niños presentes en las imágenes de los libros de preescolar de los tres grados, detectamos un desequilibrio en la representación de éstas/os. Siendo el libro de primer grado el que muestra un mayor desequilibrio, ya que mientras se muestran 59 hombres y niños, sólo se presentan 18 mujeres y niñas. Por otro lado, en el segundo grado se exhiben 32 mujeres y niñas vs 38 hombres y niños, resaltando además que éstos últimos se ubican principalmente en el espacio público, mientras que las mujeres se destacan mayoritariamente en los centros de salud, ya sea como profesionistas de la enfermería o como madres. Por su parte, los libros de tercero de preescolar presentan 33 mujeres y niñas vs 36 hombres y niños, esto significa que el desequilibrio numérico es menor. Al tratarse de la mitad de la humanidad sería sustancial equilibrar la presentación de referentes mujeres y hombres en los libros de texto.

El sesgo del desequilibrio no se puede limitar al aspecto numérico, ya que, también hay un desequilibrio en la distribución de oficios y profesiones realizadas por hombres y mujeres, así como una diferencia en los espacios que ocupan como se puede observar en la Tabla 4.

Sobresale que los hombres ocupan protagonismo en el deporte y la música, realizando actividades en el espacio público, mientras que las mujeres se presentan en la danza y realizando actividades de docencia. En lo que se refiere a la danza, Oriol Fort i Marrugat (2015) explica que:

La atribución de la danza a las mujeres, promovida por la división social del trabajo, decidida por el peso dominante masculino, lo es porque la mujer es débil, improductiva, silencio y cuerpo. El hombre, en función de poder y decisión otorga a las mujeres estas características (p. 58).

En contraste, en la Tabla 4 se observa que son los hombres quienes realizan deporte, importante sería incentivar en las niñas y niños la comprensión de que los seres humanos cuentan con una potencialidad en su cuerpo, para realizar actividades deportivas y artísticas sin importar el género.

Tabla 4. Desequilibrio numérico y de distribución entre mujeres y hombres.

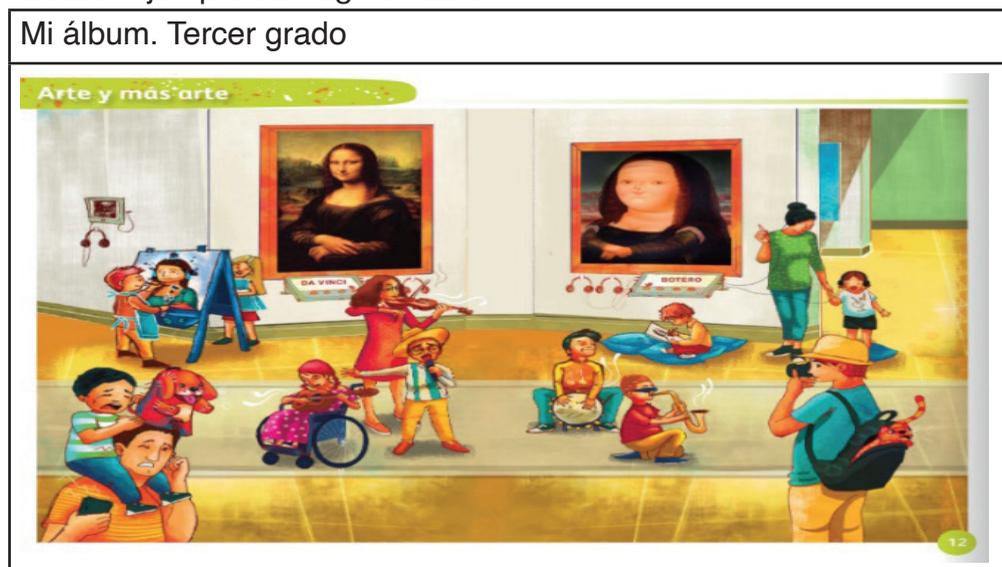
Mi álbum. Primer grado	Mi álbum. Segundo grado
 <p>Músicos 24</p>	 <p>Cuerpos en movimiento 14</p>
Láminas. Primer grado	Láminas. Tercer grado
 <p>El campo de beisbol</p> <p>BRAVOS 4 PERICOS 2</p> <p>ENTRADA 6 PESOS</p> <p>BRAVOS CONTRA PERICOS</p>	 <p>La escuela</p> <p>Jardín de niñas Maestro María Teresa García Ureña Ciudad LAGUNA, Tlaxcala</p> <p>"Las diferencias nos enriquecen... el respeto nos une..."</p> <p>10</p>

Fuente: Elaboración propia.

Fragmentación

Este sesgo se puede ubicar en aquellos materiales en que, si bien existe la presencia de mujeres en los materiales curriculares, esto se realiza de manera inconexa, como un añadido en el que se minimiza su relevancia en el contexto. Como puede observarse en la Tabla 5. Los libros de textos de preescolar presentan a una mujer tocando un instrumento musical, sin embargo, a diferencia de lo que sucede cuando se presenta a hombres artistas, ella no tiene nombre. Por otro lado, vemos la presencia de una mujer: *La Gioconda*, desde la óptica de Leonardo Da Vinci y Botero; sin embargo, una de las reivindicaciones que las mujeres artistas han impulsado, ha sido el reconocimiento de las mujeres no sólo como *musas*, sino como creadoras de arte.

Tabla 5. Ejemplo de fragmentación.



Fuente: Elaboración propia.

Es necesario que, en futuras ediciones, los libros de textos no incurran en el sesgo de la fragmentación colocando a las mujeres en un “apartado especial” y se entretreja su presencia y aportes con el otro resto de la humanidad.

Reflexiones finales

Como se menciona al inicio de este texto, el proceso de socialización de género se construye a través diversos agentes tales como la familia, comunidad, medios de comunicación, escuela, etc. La escuela es un espacio de relevancia en el que las y los estudiantes construyen modos de pensar, sentir y actuar, en relación con la interacción con las/los docentes, compañeras/os, las pedagogías, los planes de estudios, los contenidos en los libros de texto, etcétera.

En este artículo se abordaron los libros de texto de preescolar, puesto que estos desempeñan una función simbólica, pedagógica, ideológica, política y social en el estudiantado (Puelles, 2000). Se concluye que las imágenes mostradas en los libros de texto de preescolar reproducen sesgos de género, tales como androcentrismo en el lenguaje, estereotipos, invisibilización, desequilibrio y fragmentación.

Para futuros estudios se sugiere abordar los significados y expectativas que las niñas y niños de preescolar están construyendo en torno a su futuro profesional al interactuar con los modelos presentes en las imágenes de sus libros de texto.

Finalmente, es trascendental estimular en la niñez de preescolar el interés por proyectar un futuro profesional en diferentes ramas: el arte, la ciencia, el deporte, etcétera, pero además si queremos desmontar la segregación horizontal y vertical por género presente en el ámbito educativo y profesional en la actualidad, sería importante modificar los libros de texto de preescolar en particular y de educación básica en general –entre otras medidas como sensibilización y capacitación de las/los docentes, revisión de los planes de estudio, etcétera–, evitando la reproducción de los sesos mencionados, de cara a la construcción de un mundo igualitario y justo en donde se incentiven en niñas y niños las vocaciones profesionales libre de prejuicios, androcentrismo y sexismo.

Referencias

Acevedo, Emilio. (2010). El currículo oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Recuperado de <http://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7590.pdf>

- Ayala, Mónica (2019). *Taller de habilidades en género para docentes. Guía de facilitación*. México: CIEG, UNAM.
- Buquet, Ana, Cooper, Jennifer, Mingo Araceli y Moreno Hortensia. (2013). *Intrusas en la Universidad*. México: PUEG-UNAM.
- Campeán, Sandra, Verde, Elizabeth, Gallardo, Georgina, Tamez, Silvia, Delgado Guadalupe y Ortiz, Luis. (2006). Diferencias entre hombres y mujeres respecto a la elección de carreras relacionadas con atención a la salud. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, núm. 24, 2006, pp. 204-228.
- Cárdenas, Ana, Correa, Natalia y Prado Ximena. (2014). Segregación laboral y género: tendencias y desafíos relativos al mercado laboral de la salud y la educación en Chile. *Revista Latinoamericana. Volumen 13, N. 38*. 397-418 <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v13n38/art18.pdf>
- Centro de Investigaciones y Estudios de Género, CIEG. (2022) #Tendencias de Género. <http://tendencias.cieg.unam.mx/boletin-14.html>
- De Lauretis, Teresa. (1989). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. España: horas y horas.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (1989). *Convención de los Derechos del niño*. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Guevara, Elsa. (2018). Educación científica de las niñas, vocaciones científicas e identidades femeninas. Experiencias de estudiantes universitarias. *Actualidades Investigativas en Educación*. Doi: <http://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33136>
- y Flores, María Guadalupe. (2018). Educación científica de las niñas, vocaciones científicas e identidades femeninas. Experiencias de estudiantes universitarias. *Rev. Actual. Investig. Educ* [online]. vol. 18, n. 2, pp. 170-201. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.33136>
- Guevara Elsa, Flores, Guadalupe y Magaña Héctor. (2020). El currículum oculto de género en materiales educativos de preescolar. ¿Instruir o empoderar a las niñas? *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, vol. 16, Edición 38, pp. 1-22. DOI: <http://doi.org/10.31206/rmdo212020>
- Instituto Nacional de las Mujeres, INMUJERES. (2018). *Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente*. México: IMUJERES.
- Lagarde, Marcela. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. España: Horas y Horas.

- López, María, Nicolás Catalina, Riquelme Prudencio y Vives Nerea. (2019). Análisis de la segregación ocupacional por género en España y la Unión Europea (2002-2017). *Revista prisma social* Número 26. 159-182. <file:///C:/Users/ariel/Downloads/Dialnet-AnalisisDeLaSegregacionOcupacionalPorGeneroEnEs-pan-7016655.pdf>
- Mejía, Julio. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de investigación social*. Pp. 47-70. Recuperado de <http://jbposgrado.org/icuali/An%E1lisis%20de%20datos%20cualitativos%20problemas%20centrales.pdf>
- Marrugat, Oriol Fort. (2015). Cuando danza y género comparten escenario *AusArt Journal for Research in Art*. 3, 1, pp. 54-65. DOI: 10.1387/ausart.14406
- Montoni, A. (2009). El currículum oculto: Ideología y pedagogía crítica. Recuperado de http://www.doyoubuzz.com/var/f/aJ/PM/aJPMXwZy-QSh5IVsELnk_c8TNrHYR07mA-UKzbx2gW4uFOiq6CD.pdf
- Moreno, Hortensia. (2010). *Orden discursivo y tecnologías de género en el boxeo*. Recuperado de <http://cedoc.inmujeres./documentos>
- Porfeli, EJ, Hartung, PJ y Vondracek, FW (2008). El desarrollo vocacional de los niños: una justificación de la investigación. *The Career Development Quarterly*, 57 (1), 25–37. <http://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00163.x>
- Puelles, Manuel. (2000). Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, 19. Recuperado de http://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/136624/Los_manuales_escolares_un_nuevo_campo_de.pdf;jsessionid=125E62646EC66CD6AD-B990290E8EE997?sequence=1
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2005). Derecho Humano a la Educación. Recuperado de http://www.unescoetxea.org/dokumentuak/Educacion_Derecho_Humano.pdf
- (2016). Guía para la igualdad de género en las políticas y prácticas de la formación docente. Recuperado de <http://www.barilo-chexlasmujeres.com.ar/wp-content/uploads/2017/10/guia-igualdad-de-genero-formacion-docente-1.pdf>
- Rosado, Carmen. (2012). Los intereses ocupacionales en la niñez. Importancia, implicaciones y recomendaciones en la consejería a

nivel elemental. *Cuaderno de investigación en la educación*. Núm. 27, pp. 151-160.

Secretaría de Educación Pública. (2021). *Mi álbum. Primer grado Preescolar*. (Primera Reimpresión). <http://www.conaliteg.sep.gob.mx/2021/K3MAA.htm#page/48>

– (2021). *Mi álbum. Segundo grado Preescolar*. (Primera Reimpresión). <http://www.conaliteg.sep.gob.mx/2021/K3MAA.htm#page/48>

– (2021). *Mi álbum. Tercer grado Preescolar*. (Primera Reimpresión). <http://www.conaliteg.sep.gob.mx/2021/K3MAA.htm#page/48>

Valdés, Teresa. (2010). Género en la escuela o la porfiada desigualdad. *Revista Docencia* Núm. 49, p. 46-61. Recuperado de <http://www.yumpu.com/es/document/read/36464789/genero-en-la-escuela-o-la-porfiada-desigualdad-revista-docencia>

Notas

¹ Tecno = técnica de adiestramiento y formadora de aprendizaje y logros = como saber (Moreno, 2010).

²Este artículo forma parte del proyecto de investigación PAPIIT IN307619 Socialización de género y educación científica de las niñas, financiada por DGAPA-UNAM.

EL PAPEL DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN BÁSICA SECUNDARIA: ¿UN DESAFÍO PARA FORMAR LA CIUDADANÍA EN COLOMBIA?

Joan Manuel Madrid Hincapié

Doctor en Ciencias de la Educación. Docente de la Institución Educativa Rural [IER] Valentina Figueroa Rueda del municipio de Urrao (Antioquia, Colombia). estudio.csociales@gmail.com

Recibido: 18 de septiembre 2022

Aceptado: 24 de enero 2023

Resumen

Este ejercicio es derivado del proyecto investigativo “Impacto formativo del área de ciencias sociales en el desarrollo de capacidades que fomenten la convivencia ciudadana en contextos educativos rurales”. Por tanto busca coadyuvar a la reflexión en torno a la enseñanza de dicha Área en el nivel de básica secundaria y media técnica, ya que la aprobación de la misma según el Ministerio de Educación Nacional [MEN], representa que el estudiante alcanzó unos indicadores de logro y unos estándares de competencias que demuestran su capacidad para la mediación de conflictos, valorar el disenso, fortalecer la identidad nacional, lo cual resulta contradictorio con ciertas particularidades idiosincráticas que han conllevado a la naturalización de la violencia, la corrupción, el engaño, entre otros. Situación que en efecto no se

resignifica exclusivamente con una normatividad, paradigma, enfoque, modelo educativo, sino de hallar las causas que impiden transformar conceptual y prácticamente las formas de su enseñanza.

Palabras clave: Ciencias sociales, convivencia, ciudadanía, docencia, educación rural.

Abstract

This paper is derived from the research project “Formative impact of the social Sciences area in the development of capacities that foster citizen coexistence in rural educational contexts”. Therefore seeks to contribute to reflection on the teaching of this Area in secondary and technical secondary education, since the approval of the same according to the Ministry of National Education of Colombia, represents that the student reached achievement indicators and competency standards that demonstrate their ability to mediate conflicts, assess dissent, strengthen national identity, which is contradictory with certain idiosyncratic particularities that have led to the naturalization of violence, corruption, deception, and others. Situation that in effect is not resignified exclusively with a normativity, paradigm, approach, educational model, but to find the causes that prevent the conceptual and practical transformation of the forms of this teaching.

Keywords: Social sciences, coexistence, citizenship, teaching, rural education.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2004: 8), la convivencia se refiere a la capacidad de “relacionarse con otros de una manera cada vez más comprensiva y justa y para que sean capaces de resolver problemas cotidianos”, lo que desde esta perspectiva determina que las instituciones educativas del país deberán coadyuvar a la formación de un individuo dispuesto a convivir co-constructivamente, de manera que sus relaciones en el lugar que habita promuevan una participación responsable y a su vez fortalezcan aquellas iniciativas que procuran consolidar la democracia, la valoración de las diferencias, en tanto alternativa que logre cimentar una sociedad más justa e inclusiva para todos.

Iniciativa que en correspondencia con las actuales problemáticas que aquejan el país, ya que basta con observar el incremento de los casos de corrupción que se han vuelto el principal titular de los medios masivos de comunicación, el aumento de las situaciones de violencia al interior de la familia, las agresiones por preferir un equipo de fútbol, por poseer ciertos atributos corporales, por tener inclinaciones distintas a la heterosexualidad y que en el contexto de la institución educativa se sintetizan en reiterados reportes de bullying, discriminación, acoso, entre otros, no solo da cuenta de una crisis de la educación según Duque (2000), puesto que una sociedad realmente educada consolida procesos de mediación de conflictos basados en la racionalidad y no precisamente en la intolerancia, sino que además posibilita centrar la reflexión en torno al papel que vienen desempeñando las demás instituciones de la sociedad en la formación de ciudadanos y no exclusivamente a la escuela tal cual lo establece el artículo 67 de la Constitución Política colombiana.

Por esta razón los gobiernos a través de sus ministerios de educación han procurado que las instituciones educativas mediante la promulgación de normas, decretos, resoluciones, se encarguen de forjar en el estudiante unos principios ciudadanos que posibiliten la co-construcción de relaciones basadas en el respeto mutuo, la aceptación de la diferencia, la capacidad crítica ante la inequidad social (Alfaro y Pérez, 2003; Greblo, 2002; Hillgruber, 2009; Marshall, 2010; Tocqueville, 2009; Touraine, 2005), siendo el área de ciencias sociales la “encargada” de orientar tal encomienda, si se tiene en cuenta que de acuerdo con Álvarez (2013), su aparición en el currículo escolar obedeció a la intención de aportar a la consolidación del ideal de *Nación*, pero respondiendo a la concepción de República de los próceres y no precisamente en relación con las particularidades del pueblo, de allí que a juicio de Liévano (2015), mientras que los diversos países que habitan Colombia sean incomprendidos, lo más probable es que se recrudescan sus problemas sociales.

No obstante si bien tal responsabilidad constituye una oportunidad para formar ciudadanos en el ámbito escolar, considerando que desde el área se promueve la elección del personero estudiantil, se complementa con la cátedra de la paz y se refuerza con los contenidos que procuran ahondar en los derechos humanos contemplados en la Constitución Política, es preciso señalar que sus resultados han sido

escasos, en el sentido que a pesar de los esfuerzos gubernamentales y la cuantiosa producción académica que enfatiza respecto a la preponderancia de actualizar los modos de enseñanza del área, termina siendo contradictorio que en un contexto socioeconómico como el actual y cuyas influencias permean todos los procesos de aprendizaje, el estudiante siga asistiendo a clases donde se asimila que la convivencia, la democracia, la participación política, la responsabilidad civil, la ciudadanía, la soberanía, son conceptos que al ser contrastados con las realidades de los sitios de proveniencia, más allá de robustecer su inaplicabilidad tal cual lo señalan Parra (1996) y Skliar (2012), terminan siendo bellos ideales que a lo sumo funcionan para otras sociedades, mientras que sus cotidianidades les obliga a aprehender que la justicia se ejerce según la capacidad de subsistencia.

De allí que la enseñanza de las ciencias sociales como un área obligatoria y fundamental según el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, llama la atención los pocos estudios que problematicen los motivos por los cuales se decide ser docente de la misma en la educación básica y media, el impacto formativo de los programas que los acreditó como tales, su efecto en la disposición de resistirse a modificar un estilo de enseñanza que enclaustra al estudiante a la transcripción de contenidos, el repaso de acontecimientos históricos, la delineación y colorido de símbolos patrios propios y/o foráneos (Cañal de León, 2002; Pérez, 2010; Valencia, 2004; Zuleta, 2009), entre otros, cuando en la actualidad existe un importante material bibliográfico sobre pedagogía y didáctica, comunidades de apoyo docente, capacitaciones, diplomados ofertados por entidades públicas y privadas que en esencia aspiran transformar la manera de formar al futuro ciudadano, pero recurriendo a los escenarios donde se construye y deconstruye el sentido que estructuran la cotidianidad, la misma que el estudiante traslada al aula de clase y que al parecer se obvia por la intención de convalidar una única versión de la historia nacional.

Propuesta que aunque revela una importante intencionalidad para que el estudiante se aproxime a la cotidianidad como científico social en términos del MEN (2002), no obstante es comprensible que el docente opte por no salir del aula si se tiene en cuenta que existe todo un marco normativo (MEN, 2014) cuyas implicaciones podría acarrear una serie de restricciones que van desde lo disciplinario, lo económico, hasta la destitución del cargo, pues no puede olvidarse que la institu-

ción educativa tiene la responsabilidad civil de garantizar el cuidado y protección del educando (Consejo de Estado, 2015; Martínez, 2016), y más si esta colinda con sectores en los que hacen presencia actores armados legales e ilegales, delincuencia común, organizada, microtráfico, prostitución, por mencionar algunos, que si bien propiciaría una interesante investigación de tipo social, lo que en efecto llegaría a posibilitar el estudio de las representaciones sociales de la ciudadanía en estos escenarios, las implicaciones que acarrearán en caso de presentarse una situación de alta complejidad, de seguro serviría como fundamento para demostrar las limitaciones que tiene aproximarse a la realidad colombiana tal cual lo efectúan los científicos sociales.

Por esta razón la formación ciudadana a partir de la enseñanza de las ciencias sociales, aunque sin lugar a dudas es concomitantemente importante para el país que el educando tras recibir su título de bachiller demuestre el grado de preparación alcanzado y en consecuencia proceda conforme el ideal de ciudadano que asimiló durante su permanencia en la institución educativa, puesto que dicho diploma *avala* públicamente que logró desarrollar las competencias requeridas para poder obtener su acreditación, resulta paradójico que precisamente en materia de ciudadanía, la convivencia se caracterice por la intolerancia, el maltrato, la agresión física y verbal (*El Herald*, 2014; La W, 2017; *Noticias Teled*, 2017; Ramírez, 2016), sumado a unas formas de proceder que demuestran serias contradicciones ante el ejercicio de la gobernanza, los mecanismos de participación política contemplados en la Carta Magna, la equidad, el respeto por el disenso, el debate de las ideas, la consolidación pensamiento crítico.

Situación que ha colocado en tela de juicio la capacidad que tiene la docencia de formar los futuros ciudadanos, gracias a que en los últimos años se le está responsabilizando exclusivamente a la escuela de los males que hoy aquejan a la sociedad (Bailén, 2017; Duque, 2000; Jaramillo, 2002; Ospina, 2009), lo que al parecer podría decirse que la familia ha cumplido a cabalidad su rol de ser la institución primaria de socialización del niño... no obstante se considera que lo cierto del asunto radica en que la formación de demócratas, de pensadores críticos, de ciudadanos, no puede ser una responsabilidad exclusiva de un ejercicio docente y menos de un área del currículo escolar, puesto que sin lugar a dudas la ciudadanía en términos de Zuleta (2009), es mucho más que un proceso de transmisión de contenidos, de fechas, de gestas heroicas o

de hazañas militares que conmemoran y rinden respeto a los emblemas nacionales, sino que ante todo es una filosofía de vida que se materializa en la práctica cotidiana del padre y madre de familia, y de los profesores.

Por ello en el ámbito escolar se hace paradójico que el estudiante asista a un escenario educativo donde acontecen prácticas pedagógicas reproductoras de contenidos las cuales desde este punto de vista fortifican la apatía por un área cuya preponderancia radica en la reflexión constante de los cambios que acontecen en la realidad nacional e internacional, de manera que tal capacidad pueda caracterizarlo como un pensador crítico donde sus acciones procuren diseñar respuestas y soluciones a las problemáticas que en la actualidad afectan al país. De allí que sea concomitantemente pertinente encontrar las razones por las cuales a juicio de Zuleta, determinan la complejidad para romper con el hábito de enseñar a través de la transmisión de “resultados ya adquiridos y a enseñar un saber, sin enseñar a pensar” (2009: 116), lo que desde este punto de vista evidencia serias limitaciones de una enseñanza de la que se espera logre capacitar al futuro ciudadano para una Colombia que día tras día se hunde cada vez más en la inequidad, la injusticia, de una concepción idiosincrática del “vivo vive del bobo”, el “usted no sabe quién soy yo”.

De este modo la preparación de ciudadanos no puede seguir llevándose a cabo promulgando lineamientos curriculares, creando cátedras, normatizando elecciones las cuales establecen qué deberá ser, hacer y conocer el estudiante durante su transcurso en la educación básica primaria, secundaria y media técnica, ni mucho menos implantando actividades extracurriculares como la conformación del gobierno escolar, los comités de convivencia u otros organismos de participación en las instituciones educativas (Ley 115 de 1994; Decreto 1860 de 1994), si se tiene en cuenta que la formación del sujeto político y de la ciudadanía no se obtiene con la mera revisión de información sobre el nacimiento de la democracia, la aparición y estructuración del Estado, el papel de los partidos políticos, la consolidación y funcionamiento del sistema de gobierno, o mediante la repetición de narraciones sobre la importancia de la convivencia en una sociedad como la colombiana, lo que en consonancia con Parra (1996), terminan repitiendo el hábito de duplicar una serie de términos técnicos enunciados en los libros de texto. De hecho esta situación motiva cuestionarse por las causas que están generando que a pesar de la aprobación del área durante la vida

escolar del estudiante, sus formas de proceder distan de tales resultados, los cuales se evidencian con datos cuantitativos que según el MEN (2006), son la garantía de haber conseguido unos indicadores de logro y unos estándares de competencias específicas en cada grado.

Por el contrario, desde esta perspectiva la ciudadanía se forja si el ejercicio docente está basado en la coherencia entre lo que se comunica al interior del aula de clase y los actos emprendidos por fuera de ella, asimismo, cuando se posibilita centrar la discusión sin ningún tipo de reprimenda por los planteamientos que disienten de la opinión general, cuando se motiva por la formulación de cuestionamientos que colocan en tela de juicio la validez de las decisiones políticas en la esfera pública y privada, cuando entre el docente y el estudiante se co-construye una relación entre iguales, en el sentido que cada uno es experto en sus cotidianidades y por consiguiente se establece una relación de complementariedad que les coadyuva resignificar sus planteamientos, reflexiones, conocimientos.

Marco de acción que en el caso del Servicio Social Estudiantil Obligatorio establecido en los Artículos 30 y 66 de la Ley 115 de 1994, más allá de convertirse en una oportunidad para demostrar el grado de aprendizaje alcanzado durante los años lectivos y por ende la condición de aportar a la consolidación de procesos, ya sean de orden comunitario, juvenil, cultural, político, económico, artístico, es también una alternativa con la que las instituciones podrían evaluar el impacto de sus proyectos educativos, la efectividad de sus apuestas formativas, la correspondencia de sus horizontes institucionales con las particularidades de los contextos sociales donde prestan sus servicios, ya que la educación en Colombia tiene como objetivos primordiales (Ley 115 de 1994, artículo 13):

el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a: a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes; c) Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad, (Ley 115 de 1994, artículo 13).

Con esta clase de encomiendas educativas, surge la pregunta por las circunstancias, motivos, voluntades que sustentan una enseñanza re-

productora de contenidos, de actividades que vuelven a realizarse cada año, lo cual convalida lo planteado por Skliar (2012), que más allá de enunciar la “punta del iceberg” de una problemática social que no podrá ser remediada exclusivamente por la institución escolar, y menos por esta clase de práctica pedagógica de las ciencias sociales, en definitiva se consolida esa escisión entre un país teórico, el referido a la producción academicista que asegura importantes progresos en la calidad educativa del país y en la convivencia (Barrera, Maldonado y Rodríguez, 2012; Gómez, 2015; Gutiérrez, 2018; Palacios y Roca, 2017; Patiño y Buitrago, 2016; Quintero, 2013; Romero, 2014), mientras que el país titulado, el que egresa de las instituciones educativas, se hace partícipe directa o indirectamente del incremento de problemáticas relacionadas con la delincuencia (Defensoría del Pueblo, 2019); maltrato intrafamiliar (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], 2015); corrupción (Henao e Isaza, 2018; Tobón, 2018); intolerancia y violencia de variada índole (Sandoval y Otálora, 2017; Toro, et al., 2018); acoso escolar y ciberbullying (García y Niño, 2018; Morales y López, 2019) y un considerable etcétera.

La importancia de las ciencias sociales en el currículo escolar colombiano

Ahora bien, para autores como Bushnell (2016), Serrano (2016), Liévano (2015), Moreno, Rodríguez, Sánchez, Hurtado y Cely (2011), la historia política, económica y social del país se ha escrito según la intencionalidad de unas élites que buscan oficializar una versión de los acontecimientos, así las voces de los mestizos, negros e indígenas la comprendan de otra manera y cuyos sentidos, gracias a su participación en las diferentes gestas, todavía siguen invisibilizados de los manuales de textos que se abordan en la clase de ciencias sociales. Es allí donde cobra relevancia la enseñanza del área, pues el mero repaso de lo que hicieron ciertos individuos no puede ser concebido como lo exclusivamente valedero para la construcción del proyecto de Nación, ya que según el MEN (2004, 2002), al ser un área fundamental que procura aportar a la comprensión de las dinámicas, escenarios, contextos, interacciones que estructuran una realidad particular, desde esta perspectiva se convertirían en una interesante oportunidad para develar críticamente las circunstancias que han determinado que la ciudadanía en Colombia siga siendo una utopía y no precisamente una

postura crítica convalidada con un ejercicio democrático que trasciende de la mera participación en unas elecciones electorales, o que haya intervenido ante las eternas promesas de cambio que contrastan con los mismos escándalos de corrupción que aumentan el déficit fiscal y disminuye la inversión en educación, salud, vivienda, entre otros derechos consignados en la Constitución Política.

No obstante llama la atención que al referirse a las ciencias sociales, si bien Anda (2007) asevera que está integrada por unas disciplinas producto del hombre social y que son la economía, el derecho y la ciencia política, aunado a aquéllas que estudian al hombre social, las cuales se refieren a la antropología, la historia, la sociología y la psicología social, en cambio Manzanos (2002), aparte de las anteriores agrega estadística, lingüística, demografía, pedagogía, y sin dejar de lado las demás discusiones que le añaden, descartan, incluso las llaman y clasifican de diferentes maneras (Camilloni, 2010; Cortés, 2016; González, 1980; Llopis y Carral, 1982; Méndez, 2015; Restrepo, 2003; Wallerstein, 2013), lo cierto del caso es que con la variedad de desarrollos teóricos que las enriquecen, verbigracia, positivismo, marxismo, funcionalismo, estructuralismo, estructural-funcionalismo, teoría crítica, resulta paradójico que tanto la producción intelectual como su enseñanza se limiten a la historia y la geografía, cuando tal riqueza de perspectivas deberían posibilitar variedad de comprensiones sobre una sociedad cuyas problemáticas requieren análisis a partir de una formación donde el estudiante logre aproximarse a éstas empleando procedimientos técnicos de la investigación.

Intencionalidad que de acuerdo con Álvarez (2013), aparte de constituirse en el escenario para la formación de ciudadanos que se destaquen por su condición de asumir una postura crítica ante los acontecimientos de una sociedad que poco a poco se enmarca en una resignificación de unos principios democráticos distintos a los imaginados por los próceres de la patria, sin lugar a dudas cobra relevancia lo planteado por Nussbaum (2013), Skliar (2012), Zuleta (2009) y Parra (1996), ya que una enseñanza basada en la reproducción de contenidos en una institución educativa cuyas interacciones se basan en el autoritarismo, no podrá esperarse un sujeto cuyo ejercicio ciudadano sea precisamente el de un actor dispuesto a aportar a la construcción de la convivencia, a la valoración del disenso, a la defensa del territorio, a la consolidación de la soberanía, a la consagración de lo diverso, a

la desmitificación del pensamiento crítico estereotipado de izquierda, guerrillero, revolucionario, comunista (Amador, 2012).

De hecho tales circunstancias le otorgan mayor preponderancia a esta área del conocimiento, dado que representan un importante reto para preparar sujetos que posteriormente logren proceder según los preceptos de la ciudadanía, pues ante la histórica crisis política, económica y social que afronta el país, se hace más que necesario que el educando esté capacitado para los retos que le deparan convivir en una sociedad como la colombiana, pero no precisamente desde la indiferencia ante las situaciones que resquebrajan el ideal de llegar a ser una Nación en la que caben todas las formas de pensar y actuar de manera co-constructiva, pues tal y como lo señalan Rivas (2018), Ospina (2016) y Puyana (2014), lo que le falta a Colombia es el carácter de actuar en consecuencia y de aceptar los distintos puntos de vista, puesto que es un flaco favor que a pesar de la variedad de disciplinas, de constructos teóricos, de fundamentos epistemológicos que estructuran las ciencias sociales las cuales generan diversidad de posibilidades para plantear análisis, reflexiones, posturas críticas desde una generación que tarde o temprano tomará las riendas del país, sus modos de enseñanza se limitan a la reproducción de contenidos, lo que en términos de Valencia (2004), al parecer es más sencillo la transcripción de información en una libreta de notas, la repetición de ideas sin ninguna clase de problematización, que una formación ciudadana la cual implica una constante erudición.

Planteamientos que en esencia procuran centrar la reflexión en que la formación ciudadana es un asunto que no se resuelve con un paradigma, enfoque, modelo, leyes, principios filosóficos u horizontes institucionales, puesto que en la actualidad, además de la cuantiosa literatura académica que busca aportar estrategias innovadoras que proponen alternativas para el mejoramiento de los resultados de la enseñanza, existe una gran variedad de apuestas educativas que aspiran formar un sujeto pensante, crítico, un ciudadano activo y propositivo; aquí la pregunta radica en por qué tal producción no se ve reflejada en la presente sociedad colombiana, en tanto no han logrado transformar ciertas particularidades de su idiosincrasia como la “malicia indígena” en términos de Puyana (2014), su cultura “traqueta” (Vega, 2014), o los delirios de una nación que vive desconocida de sí misma (Serrano, 2016).

Al contrario, la historia educativa del país ha demostrado que las reformas con las que se está buscando mejorar la enseñanza

están teniendo poco efecto. Por eso es imperativo analizar dicha situación encontrando las causas, circunstancias, situaciones, que determinan el por qué lo “aprendido” por el estudiante en ciencias sociales sea contrario a su modo de proceder por fuera del aula de clase, pues se parte del supuesto que al haber obtenido un puntaje que acredita la aprobación del área, será capaz de asumir una postura crítica ante aquellas personas y/o situaciones que van en contravía de una ciudadanía que de acuerdo con Ospina (2016), se enmarca en los principios de libertad, igualdad y justicia para todos. Y en este aspecto, tal vez por conveniencia u omisión, todavía no se han hallado las circunstancias que siguen perpetuando una enseñanza cuyos estilos generan poco impacto y más en una sociedad caracterizada por sus diversidades culturales, artísticas, idiosincráticas, ideológicas, religiosas, entre otras, lo que desde este punto de vista posibilitaría que desde las ciencias sociales se superen los determinismos que favorecen a los mismos de siempre y relegan al olvido a los demás.

De este modo resulta paradójico que en los planteles del país el gobierno escolar y sus mecanismos de participación, de los cuales se espera contribuyan a la consolidación de la identidad, del ejercicio democrático, de la ciudadanía, gracias a una enseñanza que promueve la revisión crítica de la historia nacional desde las distintas disciplinas del conocimiento que integran las ciencias sociales de manera que puedan identificarse sus aciertos y desaciertos, terminen cumpliéndose según lo establecido por una normatividad educativa la cual decreta que se efectúen en el primer periodo del año lectivo, y no precisamente como un espacio constante donde la deliberación de las ideas y su correspondencia con los actos sean una muestra fehaciente en la formación del sujeto político que requiere la sociedad colombiana. Sin embargo, qué podría esperarse de un área cuya enseñanza se limita a transmitir de manera acrítica un orden de conceptos, mientras que en la cotidianidad se adolece de asumir un rol en la construcción de alternativas que resignifiquen que las ciencias sociales, dada su ventaja en comparación con otras asignaturas en concordancia con Cortés (2016), Gómez (2015), Álvarez (2013), Moreno, Rodríguez, Sánchez, Hurtado y Cely (2011), su currículo debería ser la misma realidad colombiana y no precisamente un conjunto de temáticas históricas y geográficas que vuelven a abordarse año tras año.

Consideraciones finales

De acuerdo con lo planteado hasta el momento, surge la pregunta por el ejercicio docente, en el sentido que dadas las implicaciones que tiene la formación del sujeto para la ciudadanía en Colombia, si bien en la actualidad se cuenta con una importante producción intelectual que procura contribuir al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en contraste con determinadas modas educativas que fortalecen la tendencia al aprobismo (Carrera y Luque, 2016; Ferrero, 2017; Vega, 2015), ya que la misión de las instituciones es motivar, divertir, valorar cualquier esfuerzo mínimo, por tanto resulta una afrenta cualquier grado de exigencia (Etcheverry, 2005; Moreno, 2006; Pérez, 2010), llama la atención que hasta la fecha poco se hable de las motivaciones que tiene una persona para formarse como docente de ciencias sociales, de su correspondencia con la labor educativa, de las implicaciones que tiene su experiencia de vida y formativa en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante en tanto aprenda a pensar y actuar como un ciudadano crítico.

Asunto que no sólo permitirá, más que encontrar posibles responsables, la consolidación de un modelo formativo de futuros maestros cuya disposición posibilitará la materialización de las normativas que buscan la consolidación de un sistema educativo acorde con las condiciones actuales de la sociedad colombiana, pues tal y como lo señala Arias (2014), los que cambian son las personas y no precisamente lo que establezcan las leyes, y más en un país que en consonancia con Puyana (2014), ha sido una característica creer que con sólo modificar la Constitución Política, por antonomasia la realidad se transformará. Situación que en el ámbito de enseñanza del área en cuestión, es comprensible que el estudiante asimile que la ciudadanía es un término estéril, que tiene poca o nula relación con su cotidianidad, y que por más que se procure emprender una acción ciudadana que reclame el cumplimiento de un deber y su relación con los derechos ya sea en el hogar, en el barrio, en cualquier entidad pública o privada, es mejor guardar silencio porque así no se coloca en riesgo obtener un permiso, quedarse sin empleo, la graduación del colegio, incluso la vida misma.

Situación que en términos de Nussbaum (2013), la ciudadanía es un proceso formativo que involucra todas las áreas del currículo escolar, puesto que su principal reto es la construcción del carácter

del educando y más si éste vive en una familia que transmite a través del ejemplo serias contradicciones entre un discurso que asegura querer lo mejor para su descendencia, pero que prefiere alcanzar sin cuestionamientos los beneficios que ofrecen los modelos de vida que anuncian los medios de comunicación, lo que a su vez contrasta con aquellas decisiones que toma el individuo cuando van en contravía de los ideales de los padres y madres, verbigracia, los unos suponen que el hijo debe aspirar a una profesión con un “buen” sueldo, mientras que los otros aspiran un carrera que les ayude trascender como personas. Por eso es poco probable lograr que el estudiante comprenda la importancia de pensar críticamente, si se tiene en cuenta que de acuerdo con Alzate (2010), Díaz (2006) y Carvajal (2002), ejercer la ciudadanía va más allá de esa retórica asignaturista que subyace en el currículo escolar, pues retomando a Nussbaum (2013: 25), esta educación lo que conlleva es a un fracaso de la democracia, porque omite fortalecer “el interés por el otro, que a su vez se fundan en la capacidad de ver a los demás como seres humanos, no como meros objetos”.

Ahora bien, sin que lo planteado hasta ahora deje de lado reconocer el esfuerzo del gobierno en lograr el mejoramiento de la formación de los futuros ciudadanos (MEN, 2016, 2015), lo paradójico del asunto radica en el agravamiento de las problemáticas que atentan contra la consolidación de una de las democracias más antiguas en Latinoamérica (Ospina, 2016; Trotta y Gentili, 2016; Sixirei, 2014), considerando que dada la complejidad de la sociedad colombiana, en términos ideales la producción teórica en Colombia debería ser un importante referente en la región y no al contrario, aunado a una ciudadanía que a diferencia de Argentina, Bolivia, Ecuador, Perú, cada vez que se incumple lo establecido en sus diferentes constituciones, permanece indiferente (Ospina, 2016), ya que una sociedad crítica hubiese actuado de manera distinta a las atrocidades de la guerra, el desplazamiento forzado, los escándalos en el gobierno y un largo etcétera, sin dejar de lado ciertos acontecimientos que se han hecho cada vez más presentes en las instituciones educativas, donde las maneras de mediar las diferencias y de construir co-colectivamente el respeto por el Otro, vienen cuestionando el tipo de educación que se ofrece en el país (Cortés, 2017; El Tiempo, 2017; Isaza y Restrepo, 2018).

Y considerando los planteamientos de Skliar (2012), quien asevera que la escuela en Colombia no puede ser la única responsable de

la formación de ciudadanos, lo que desde este punto de vista permite sostener que tampoco le compete exclusivamente al área de ciencias sociales encargarse de aportar a la construcción del proyecto de Nación, la consolidación de la democracia, al ejercicio de la ciudadanía, lo cual posibilitaría suponer que las demás instituciones han cumplido a cabalidad lo contemplado en el artículo 67 de la Constitución Política, queda por explicar por qué el individuo que egresa de las instituciones educativas, salvo algunas excepciones, continúa resolviendo sus conflictos, valorando el disenso, defendiendo el territorio, respetando las diferencias ideológicas, culturales, religiosas, políticas... sin superar el precepto kantiano de la minoría de edad (Kant, 1784, 2015).

Con base en lo anterior, si en definitiva la ciudadanía debe ser una condición que debe desarrollarse y fortalecerse a partir de cada una de las áreas/asignaturas que estructuran el currículo escolar y por supuesto mediante un orden de acciones que estructuren la coherencia entre lo que se piensa, se dice, se siente y se hace, es un flaco favor que términos como democracia, Nación, ciudadanía, convivencia, soberanía, se trabaje como un tema exclusivo por las ciencias sociales en el primer periodo del año lectivo y no precisamente como una apuesta política fundamentada en presupuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos, filosóficos, teóricos y de unas actuaciones con las que el docente avala lo que se transmite al interior del aula de clase; así mismo termina siendo paradójico que la producción académica prolifere una serie de innovaciones pedagógicas, experiencias significativas, propuestas didácticas que aseveren importantes transformaciones en los modos de convivir en sociedad, propuestas que demuestran considerables resultados para un momento específico dentro de la institución educativa, pero que en la cotidianidad en la que se desenvuelve el estudiante tales resultados no se aplican o sencillamente se descartan.

De allí que lo preponderante del asunto no sea solamente centrar la discusión en el tipo de perfil que deberá cumplir la persona que decide ser docente de esta clase de áreas en la educación básica y media, que por su relevancia no puede seguir ejerciendo un tipo de enseñanza reproductora, sino que el reto está en trascender los aportes de la historia y la geografía, integrando otras disciplinas como la antropología, la economía, la ciencia política, la sociología, la demografía, por mencionar algunas, ya que una sociedad tan compleja como la colombiana implica mucho más que revisar acontecimientos de orden

histórico, sino que se procure una formación científica que le permita al educando en el aula de clase problematizar su futuro papel como ciudadano a partir de su participación en la construcción de la democracia en el interior de la institución educativa, se vigorice en el ámbito familiar y en la medida de lo posible se robustezca en el sitio que habita, porque de lo contrario la ciudadanía seguirá existiendo en los manuales de texto mientras que en las realidades del país.

Referencias bibliográficas

- Alfaro, L., y Pérez, B. G. (2003). *Soberanía, democracia y representación*. Disponible en <https://www.azc.uam.mx/publicaciones/alegatos/pdfs/44/49-03.pdf>.
- Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP].
- Alzate, E. (2010). *Sin demócratas no hay democracia*. Medellín: Todográficas.
- Amador, B. (2012). Percepciones sobre pensar críticamente en Colombia. *Encuentros* (1), 69-70.
- Anda, C. (2007). *Introducción a las Ciencias Sociales*. (4ª ed.). México: Limusa.
- Arias, D. H. (2014). *¿Qué cambia la educación? Políticas públicas y condiciones de los cambios educativos*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Bailén, E. (2017). *¿Se educa en casa y se aprende en la escuela? Educar y enseñar se presentan como dos funciones diferenciadas con unos responsables divorciados: los padres y los profesores*. Disponible en https://elpais.com/elpais/2017/02/08/mamas_papas/1486553720_440045.html
- Barrera, F., Maldonado, D. y Rodríguez, C. (2012). *Calidad de la educación básica y media: diagnóstico y propuestas*. Disponible en http://www.urosario.edu.co/urosario_files/7b/7b49a017-42b0-46de-b20f-79c8b8fb45e9.pdf
- Bushnell, D. (2016). *Colombia una nación a pesar de sí misma. Nuestra historia desde los tiempos precolombinos hasta hoy* (21ª ed.). Bogotá: Planeta.
- Camilloni, A. (2010). La didáctica de las ciencias sociales: ¿disciplinas o áreas? En *Revista de Educación*, 1(1), 55-76.

- Cañal de León, P. (Coord.). (2002). *La innovación educativa*. Barcelona: Akal Ediciones.
- Carvajal, G. (2002). *Cómo formar un demócrata sin corromperlo. Cartas a Andrés*. Bogotá: Panamericana.
- Carrera, P. y Luque, E. (2016). *Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal*. Barcelona: El Viejo Topo.
- Congreso de la República de Colombia. (1994a). *Ley 115 General de Educación*. Bogotá: República de Colombia.
- (1994b). *Decreto 1860 por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Bogotá: República de Colombia.
- Consejo de Estado. (2015). *Colegios deben responder por seguridad de sus alumnos*. Disponible en <http://www.consejodeestado.gov.co/news/colegios-deben-responder-por-seguridad-de-sus-alumnos/>.
- Cortés, H. (2017). 59 casos de agresión en colegios encienden las alarmas en Cali. *El País*, Disponible en <http://www.elpais.com.co/california/59-casos-de-agresion-en-colegios-encienden-las-alarmas-en-cali.html>.
- Cortés, J. P. (2016). *Introducción a las ciencias sociales*. Disponible en <https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/LIBROS/1- semestre-2016/Introduccion-a-las-Ciencia-Sociales.pdf>.
- Defensoría del Pueblo. (2019). *Cada hora son capturados 73 menores de edad en Colombia*. Disponible en <http://www.defensoria.gov.co/es/nube/enlosmedios/3442/Cada-hora-son-capturados-73-menores-de-edad-en-Colombia.htm>.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. En *Laurus*, 12 (ext.), 88-103.
- Duque, J. (2000). *La misión de educar*. Bogotá: Ediciones Eduque.
- El Heraldo*. (2014). Pelea entre dos adolescentes queda filmada en video. Las amenazas se iniciaron por las redes sociales. Disponible en <https://www.elheraldo.co/bolivar/madre-de-familia-denuncia-caso-de-violencia-escolar-163394>.
- El Tiempo*. (2017). Asustan acoso escolar y violencia en algunos colegios de Villavicencio. Disponible en <http://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/acoso-escolar-y-violencia-en-colegios-de-villavicencio-63372>.
- Etcheverry, G. J. (2005). *La tragedia educativa* (15ª reimp.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Ferrero, M. (2017). *El ir y venir de las modas educativas*. Disponible en <https://culturacientifica.com/2018/05/17/el-ir-y-venir-de-las-modas-educativas/>.
- García, L. y Niño, S. (2018). Percepciones sobre convivencia escolar y bullying en una institución educativa de Bogotá. *En Cultura. Educación y Sociedad*, 9 (1), 45-58.
- Gómez, J. H. (2015). Las ciencias sociales escolares: entre la realidad y el deseo. *En Voces y Silencios*, 6 (2), 101-113.
- González, A. (1980). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Centro de Formación Profesional y Técnica a Distancia [CEAC].
- Gutiérrez, C. A. (2018). Herramienta didáctica para integrar las TIC en la enseñanza de las ciencias. *En Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 11 (1), 101-126.
- Greblo, E. (2002). *Democracia, léxico de política*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Henao, J. C. e Isaza, C. (Eds.). (2018). *Corrupción en Colombia*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Hillgruber, C. (2009). *Soberanía—La defensa de un concepto jurídico*. Disponible en http://www.indret.com/pdf/593_es.pdf.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2015). *Adolescentes, jóvenes y delitos: “Elementos para la comprensión de la delincuencia juvenil en Colombia”*. Disponible en <https://repository.oim.org.co/bitstream/handle/20.500.11788/1647/95.%20Boletin%20ICBF%20Delincuencia%20Juvenil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Isaza, M., y Restrepo, V. (2018). *Repudio por brutal agresión entre jóvenes en un colegio de Medellín*. Disponible en <http://www.elcolombiano.com/antioquia/seguridad/pelea-de-estudiantes-en-el-inem-de-medellin-NB8113852>.
- Jaramillo, J. (2002). *Familia y colegio. Una integración clave para el desarrollo educativo de los niños*. Bogotá: Editorial Norma.
- Kant, I. (1784, 2015). *¿Qué es la Ilustración?* Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- La W. (2017). *Cúcuta: caso de violencia escolar se registró en colegio privado*. Disponible en <http://www.wradio.com.co/noticias/regionales/cucuta-caso-de-violencia-escolar-se-registro-en-colegio-privado/20170421/nota/3442454.aspx>.
- Liévano, I. (2015). *Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia* (3ª ed.). Bogotá: Intermedio Editores.

- Llopis, C. y Carral, C. (1982). *Las Ciencias Sociales en el aula*. Madrid: Narcea.
- Manzanos, C. (2002). Las ciencias sociales: convergencias disciplinarias y conocimiento de fronteras. El caso de la sociología. En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 45 (186), 13-65.
- Marshall, P. (2010). La soberanía popular como fundamento del orden estatal y como principio constitucional. En *Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, 35 (2), 245-286.
- Martínez, J. G. (2016). *El deber de cuidado y la responsabilidad civil de la institución educativa*. Disponible en <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-deber-de-cuidado-y-la-responsabilidad-civil-de-la-institucion-educativa>.
- Méndez, E. (2015). Tendencias de investigación en ciencias sociales y en las artes: la transcomplejidad. En *Situarte*, 10 (19), 7-14.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2002). *Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. Disponible en http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_1.pdf.
- (2004). *Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Disponible en http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf.
 - (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Disponible en http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf.
 - (2014). *Directiva ministerial No. 55. Orientaciones para la planeación, desarrollo y evaluación de las salidas escolares*. Disponible en https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-347883_archivo_pdf_directiva_39_2014.pdf.
 - (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. Disponible en https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-355154_foto_portada.pdf.
 - (2016). *Informe de gestión al Congreso de la República 2015-2016*. Disponible en https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357820_recurso_1.pdf.
- Morales, M. y López, V. (2019). *Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción*. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (5), 1-28.
- Moreno, R. (2006). *Panfleto antipedagógico* (2ª ed.). Barcelona: Leqtor.

- Moreno, N., Rodríguez, L. A., Sánchez, J. D., Hurtado, M. F. y Cely, A. (2011). *¿Qué función debe cumplir la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela?* Bogotá: Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.
- Noticias Teledimedellín. (2017). *El 30% de los estudiantes en Colombia ha sido víctima de acoso escolar*. Disponible en <https://teledimedellin.tv/estudiantes-colombia-victima-acoso-escolar/209288/>.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (3ª reimp.). Buenos Aires: Katz Editores.
- Ospina, W. (2009). *La educación*. Disponible en <https://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-203233.html>.
- (2016). *¿Dónde está la franja amarilla?* (10ª reimp.). Bogotá: Random House Mondadori.
- Palacios, N. y Roca, E. R. (2017). El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno: las percepciones de futuros maestros en el Geoforo Iberoamericano de Educación. En *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 22 (1204), 1-22.
- Parra, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia* (3 vol.). Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Patiño, Z. L., y Buitrago, O. (2016). *Perspectivas de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación Geográfica en Colombia*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Pérez, A. (2010). *¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo* (2ª ed.). Buenos Aires: Biblos.
- Puyana, G. (2014). *¿Cómo somos? Los colombianos. Reflexiones sobre nuestra idiosincrasia y cultura* (3ª ed.). Bogotá: Panamericana.
- Quintero, C. M. (2013). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales: un acercamiento desde el aprendizaje significativo* (Trabajo de grado especialización). Universidad Pedagógica Nacional [UPN], Bogotá, Colombia.
- Ramírez, M. (2016). *El bullying o matoneo en Colombia*. Disponible en <http://www.colombialelegalcorp.com/bullying-o-matoneo-en-colombia/>.
- Restrepo, G. (2003). *Ciencias sociales. Saberes mediadores*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rivas, S. (2018). *Acaba Colombia. Motivos para apagar e irnos*. Bogotá: Planeta.

- Romero, O. L. (2014). Enseñanza y aprendizaje del concepto de territorio en licenciados de ciencias sociales. En *Anekumene*, (8), 20-31.
- Sandoval, L. E. y Otálora, M. C. (2017). Análisis económico de la violencia doméstica en Colombia, 2012-2015. En *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 17 (33), 149-162.
- Serrano, E. (2016). *¿Por qué fracasa Colombia? Delirios de una nación que se desconoce a sí misma* (3ª ed.). Bogotá: Planeta.
- Sixirei, C. (2014). Tres décadas de democracia en América Latina. En *Psicología Política*, 14 (30), 225-242.
- Skliar, C. B. (2012). El presente educativo en tanto comunidad existente: sobre el estar-juntos en las instituciones educativas. En Barragán, D. F., Gamboa, A. A., y Urbina, J. E. (Comps.). *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas*. Bogotá: Universidad Francisco de Paula Santander.
- Tobón, G. (2018). *Estado, política y economía gansteril -Capitalismo burocrático y gansteril-*. Medellín: Señal Editora.
- Tocqueville, A. (2009). *La democracia en América*. México: FCE.
- Toro, R. A., Beltrán, K. V., González, L. J., Sabogal, A. P., Reyes, K. y Guerrero, L. M. (2018). *Variables transdiagnósticas predictoras de los problemas emocionales y afectivos en una muestra colombiana*. En *Duazary*, 15(2), 143-155.
- Touraine, A. (2005). *Los caminos sinuosos de la democracia*. Disponible en http://www.cinu.org.mx/prensa/especiales/2005/2004/informe_democracia/touraine_18%20.pdf.
- Trotta, N. y Gentili, P. (Comps.). (2016). *América Latina. La democracia en la encrucijada*. Buenos Aires: Editorial La Página.
- Valencia, C. (2004). *Pedagogía de las Ciencias Sociales*. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/26478830_Pedagogia_De_Las_Ciencias_Sociales.
- Vega, R. (2015). *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. Bogotá: Ocean Sur.
- (2014). *La formación de una cultura “traqueta” en Colombia*. Disponible en <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=180935>.
- Wallerstein, I. (Coord.). (2013). *Abrir las ciencias sociales* (11ª reimpr.). México: Siglo XXI Editores.
- Zuleta, E. (2009). *Educación y democracia. Un campo de combate* (9ª ed.). Medellín: Hombre Nuevo Editores.

QUÉ SON Y PARA QUÉ SIRVEN LOS ESTILOS DE AFRONTAMIENTO EN ADOLESCENTES

José Alberto Monroy Romero* y Andrea Silva García

*Doctor en Educación. Profesor-investigador de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. conductualista@comunidad.unam.mx

Resumen

Se hace referencia a la problemática que atraviesa el ser humano durante la adolescencia, señalando la importancia de desarrollar habilidades que le permitan superar esa problemática, destacando el afrontamiento, además se proponen formas de adquirir y utilizar tales habilidades.

Palabras clave: Adolescentes, afrontamiento, estilos de afrontamiento, habilidades de afrontamiento.

Abstract

Reference is made to the problems that the human being goes through during adolescence, pointing out the importance of developing skills that allow him to overcome this problem, highlighting coping, in addition to proposing ways to acquire and use such skills.

Keywords: Adolescents coping, coping styles, coping skills.

La adolescencia es el período de la vida que oscila entre la niñez y la adolescencia; es decir, de 12 a 21 años. Esta es la etapa en la que los adolescentes están buscando, queriendo ser alguien, pero no saben cómo, entonces los adolescentes tienen que pasar por pruebas que a veces pueden no ser aprobadas por la familia y la sociedad, hechos que a veces los adultos olvidan que son necesarios para fortalecer su identidad (UNICEF, s/a)

Por identidad entendemos el sentido de continuidad y existencia de uno mismo, y lo que distingue a un individuo de los demás. Pero no es solo una búsqueda, ya que también se trata de sus elecciones personales. Porque cuando nos preocupamos por lo que es la identidad en la adolescencia, debemos entender que en su desarrollo surgen interrogantes sobre su forma de pensar, actuar y existir, pero las fuerzas sociales y las identidades culturales que se utilizan para influir en los adolescentes solo se visualizan en su educación. Composición, en sus pronósticos de carrera, dejando de lado la construcción de toda la franja de edad (EBS, 2022).

La propia adolescencia es considerada un período de crisis, ya que está asociada a la adaptación a los cambios físicos, psíquicos y del entorno (familiar y extrafamiliar), ya que es un momento en el que se “deja de ser niño” y es relevante que la tarea en esta etapa es reconciliarse con la pérdida de esa infancia.

Este periodo empieza con los cambios fisiológicos de la pubertad, cuando el hipotálamo actúa sobre la glándula hipófisis dando lugar a que las hormonas gonadotropicas actúen sobre los testículos y los ovarios, y lleven a cabo la producción de espermatozoides y hormonas masculinas en el hombre, y óvulos y hormonas femeninas en la mujer.

Los cambios secundarios que se producen en el varón son: crecimiento óseo, desarrollo muscular, aumento del metabolismo basal, del espesor de la piel, de la secreción de las glándulas sebáceas; transformación de la voz, crecimiento del vello en axilas, barba, bigote, tórax, piernas y brazos. En la mujer: aumento del tamaño de las mamas, ensanchamiento de la pelvis, crecimiento y distribución (diferente a la del hombre), tanto del vello sobre la piel, como la grasa y los huesos. Como cambio importante se presentan la eyaculación en el hombre y la menstruación en la mujer.

Pero cuando los niños alcanzan la pubertad ¿qué pasa con la capacidad mental? Terman (citado en Palman, 2015) concluyó que ésta se ve frenada en grado considerable, diciendo que “el logro anual empieza a reducirse después de los trece años y que por la edad de 16

es de aproximadamente cero”. Al describir las normas para su prueba el dijo que las edades mentales superiores a 15 eran artificiales y dio instrucciones de que las normas para su edad mental de 15 deben utilizarse cuando se aplique la prueba a personas de 16 o más años. Esta especificación llevó a esta hipótesis difundida hace una o más generaciones, de que el crecimiento mental se detiene a la edad de 15 años.

Antiguamente se pensaba que la inteligencia era un rasgo unitario completamente subordinado a factores hereditarios, cuyo desarrollo y maduración se producían espontáneamente con el simple transcurso del tiempo. En la actualidad, el proceso intelectual y sus manifestaciones se consideran muy complejos pues dependen de factores genéticos, cognitivos, afectivos y sociales. La perturbación emocional, que es producto de muy diversas causas, tiene una gran influencia en el pensamiento debido a que la energía mental (atención, ideas, etcétera), la concentración en un conflicto, la restricción del desarrollo se efectúa en otras tareas a medida que se corrige el trastorno. El miedo o las inseguridades de un niño limitan su libertad intelectual porque han aprendido a reducir la velocidad, correr o evitar las situaciones difíciles que la vida les presenta. Asimismo, si un menor es sometido a una represión intensa se restringe deliberadamente su uso intelectual, ya que no sólo impide la reflexión sobre la causa de la vulneración, sino que también dificulta la adquisición de nuevas experiencias. (Pérez, 2016) Investigaciones posteriores, con instrumentos más adecuados, indican que ciertos aspectos de la capacidad mental pueden aumentar por muchos años, no solo durante la pubertad, sino aun ya en plena senilidad.

Durante los años de la segunda infancia, los padres a menudo no están seguros de que tanto los necesitan sus hijos; no saben si intervenir o dejar al niño aprender de los errores; si confortarlo o regañarlo, si participar en su elección de amigos o dejar que las cosas tomen su curso. A este respecto, el niño se resiste cada vez más a la ayuda de los padres y en particular a su dirección, supervisión y consejo. Esta resistencia alcanza su punto máximo durante los años de la adolescencia el inicia muchos proyectos, pero la falta de perseverancia exige derechos y privilegios, pero se niega a tomar la responsabilidad. La responsabilidad de la conducta propia y el ajuste a las exigencias adultas se confunden en cierta forma en dichos intercambios.

Por ello, la adolescencia de los hijos es también una etapa de crisis para los padres ya que éstos tendrán que vivir junto con el ado-

lescente estos cambios: el hijo que tienen frente a sí no es un niño, pero tampoco es un adulto, no será de extrañar sus cambios en el comportamiento mostrándose opositor y desafiante, pareciera que tiene conflictos con todos y todo, se muestra inconforme con la totalidad de lo que antes era aceptado; familia, sociedad, cultura, religión, etcétera.

El adolescente siente la necesidad de estar menos tiempo con sus padres, lo que le va a permitir desprenderse de ellos y estar en posibilidad de establecer nuevas relaciones principalmente con otros adolescentes hombres y mujeres; el adolescente desarrolla modas en el vestir, en el saludo, en el lenguaje, en el arreglo, en el ¿desarreglo? personal, “se casa” con ideas radicales, y, situaciones, todas éstas que van a repercutir de una u otra forma, en mayor o menor medida en la actitud y en el comportamiento de esos padres hacia sus hijos adolescentes, y es así como también con aportación de los padres (idealmente tolerando y guiando estos cambios) el adolescente va conformando su identidad y es ahí donde éste define sus valores fundamentales y sus pautas de comportamiento. Ellos son, en esta etapa de desarrollo, mucho más capaces de expresar y compartir amor de lo que lo fueron cuando niños. Ellos son más capaces de empatía y por tanto entienden mejor las actitudes y sentimientos de los demás, así que pueden comportarse en formas consideradas y de apoyo. Aunque en ocasiones un adolescente puede disfrutar el ser tratado como bebé, hacer parecer que no requiere tal atención y se porta brusco, indiferente o rudo, para probarse a sí mismo y a los demás que no tiene nada de tierno (Tagliaferro, 2016).

La familia cumple su función socializadora al transmitir a las nuevas generaciones los valores y pautas que rigen el sistema social total, los padres tienen un reto que debe llevarlos a esclarecer los valores personales y comprender el papel que podrán ejercer sus hijos y función de los valores que se les han inculcado, pues los mensajes que el hijo recibe de los otros entes sociales siempre estarán subordinados a la ética familiar interna.

Cuando los comportamientos que hemos descrito en la adolescencia parecen perpetuarse, intensificarse e incluso desviarse de un camino que ya no es ideal para el logro, sino una forma de vida con la que arriesgar su vida. Por ejemplo, consumo de drogas, comportamiento antisocial, etcétera, por el contrario, una adecuada transición desde la adolescencia permitirá que encuentre lo que busca, que es su identidad; esto conseguirá establecer otras relaciones con padres y ami-

gos, con intereses diversos pero específicos, como decidir qué quieres aprender y elegir un compañero de vida con quien compartir tu vida.

El efecto del marco familiar del adolescente sobre sus aspiraciones y logros educativos es amplio y persistente, y se manifiesta en una mezcla de variables genéticas y socioeconómicas. El contexto socioeconómico puede inhibir, o, facilitar su capacidad, a partir de las oportunidades que ya tiene en su hogar.

Una primera y particular característica de los adolescentes era en generaciones pasadas, crecer como meros sujetos de derechos. Los padres se veían como meros sujetos de deberes para con sus hijos, con mucho desconcierto al plantearse frente a los hijos como iguales. “Los hijos, de tanto ser mirados, estudiados, analizados y protegidos acabaron situándose en el pedestal en el que los adultos, les erigieron. Un pedestal de base estrecha, poco sólida, pedestal alto, muy alto desde el que miran, más hacia abajo que hacia el horizonte, viendo a sus padres temerosos, haciéndoles preguntas, dándoles recomendaciones para que no se caigan, desplegando redes protectoras por doquier, por si, a pesar de todo, se caen...” (Paredes, 2016).

Los adolescentes de hoy ya no están sujetos a la coerción indiscriminada. La obediencia no es una de tus virtudes. Al contrario, vivieron un período de absoluta desobediencia en el que los adultos cuestionaron la medida de sus valores por parte de la sociedad. Tal situación en las familias está acostumbrada a un trato que no es plenamente democrático ni autoritario. En la familia están acostumbrados a verse involucrados en muchas decisiones que les afectan y suelen ser muy reacios a imponer muchas pautas que se introducen con frecuencia en la escuela, no solo de las normas de convivencia, sino especialmente de lo que se debe o no aprender.

Por otro lado, los adolescentes no pueden encontrar su ideal en los adultos, y precisamente porque esta sociedad pierde su modelo a seguir, todos los actores son cuestionados y sumidos en crisis. Tampoco es de extrañar que en una sociedad donde los adultos se ven y se expresan de manera diferente, resulte paradójico identificarse con los ídolos del mundo adulto, buscar pares.

Existe una serie de factores que intervienen en el desarrollo afectivo. La forma en que interactúen y el grado en que influyen en el individuo estos factores imprimirán en su personalidad características propias. Los principales conceptos básicos de estos factores son:

- Necesidad: “Sensación de carencias fisiológicas o psicológicas. Cualquier exigencia fisiológica que el organismo reclame para la función normal a la supervivencia”. “Estado caracterizado por el sentimiento de falta o deseo de algo o de requerimiento de la ejecución de alguna acción”.
- Interés: “Es el sentimiento o actitud de la persona que dirija su atención hacia un objetivo.”
- Emoción: “Palabra que engloba los aspectos neurológicos y psíquicos, heredados y adquiridos, estables y mudables, colectivos e individuales de dichas reacciones”. “Aspecto de la conducta referida a las variaciones de excitación y relación con sus actitudes y movimientos afines”.
- Sentimiento: “Son el resultado de una generalización emocional, que se forma sobre la base de la experiencia emocional dependiente de las condiciones de vida y de la educación del individuo”. “Disposición emocional; concentrada alrededor de la idea de un objeto; no una experiencia, sino una parte de la disposición de un individuo”.

Al hablar del desarrollo afectivo de los adolescentes, debemos partir de que sus emociones y sentimientos dependen de la satisfacción de sus necesidades, mismas que cambian continuamente por la variedad de situaciones y experiencias que éste vive. Maslow categoriza las necesidades de las personas y afirma que las desarrollan de manera ordenada; si un individuo satisface la necesidad de un orden inferior, surge la necesidad de un orden superior, explicó, sin embargo, que, aunque las necesidades inferiores no se satisfacen, surgen otras necesidades de orden superior, ya que algunas de ellas son automotivadas.

Nacieron y vivieron en un entorno hiperinformativo, donde la información entrante produce no solo efectos intelectuales, sino también altamente sensibles. Los adolescentes de hoy, que a los 15 años pasan más horas viendo la televisión y la computadora que cualquier adulto, se han educado visualmente en los medios y han visto el mundo “al revés” de una manera diferente. Totalmente normal.

La información y el conocimiento que adquieren en el ámbito extraescolar (cada vez más a través de la televisión, el cine y los juegos) les llega no de manera organizada y articulada disciplinariamente, sino en situaciones reales o en totalidades con sentido.

Problemas en la adolescencia

Estrés

El término estrés se refiere a experiencias emocionales negativas con cambios conductuales, bioquímicos y psicológicos que están relacionados con retos agudos o crónicos percibidos. Los factores estresantes son eventos que estimulan estos cambios, no obstante, una situación desencadenante del estrés para una persona puede ser un evento neutral para otra (Alarcón, 2018).

Las personas difieren no sólo en los sucesos de la vida que experimentan, sino también en la vulnerabilidad que tienen ante éstos. La vulnerabilidad al estrés de una persona está condicionada por su temperamento, resiliencia, habilidades para el afrontamiento y el apoyo social con el que cuenta, la vulnerabilidad aumenta la probabilidad de una respuesta desadaptada ante el estrés.

Durante la adolescencia, el estrés cobra especial importancia debido a los dramáticos cambios emocionales, sociales y fisiológicos que se producen en cada individuo. Desde el concepto de estrés como estímulo, los estresores son eventos, problemas, frustraciones y fracasos predecibles de alta frecuencia y baja intensidad que pueden surgir de las principales áreas en las que interactúan los adolescentes, es decir, el hogar, la escuela y los pares. (Alarcón *et al.*, 2015)

Así, estudios confirman que el estrés tiene efectos negativos sobre la atención concentración, la conducta adaptativa, los procesos de aprendizaje, el bienestar psicológico y el bienestar general, entre otros, siendo las mujeres quienes presentan niveles más altos de estrés a comparación de los hombres (Casas *et al.*, 2015).

Afrontamiento

El término “afrontamiento” es la traducción castellana del término inglés “Coping”, el cual significa hacerle frente a una situación estresante. Muchos autores utilizan este término para referirse a todo un conjunto de respuestas que tratan de reducir las aversiones que trae una situación estresante (Caycho, 2016).

Lazarus y Folkman, 1986, (citados en Alcázar, 2017) lo definen como aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas

externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo.

Es un proceso cambiante en el que el individuo, en determinados momentos, debe contar principalmente con estrategias, digamos defensivas, y en otros con aquellas que sirvan para resolver el problema, todo ello a medida que va cambiando su relación con el entorno (Amador, *et. al.*, 2017).

Existen también dos definiciones muy distintas, una se deriva de la experimentación tradicional con animales y la otra de la teoría psicoanalítica del ego.

En el modelo animal se define frecuentemente el afrontamiento como aquellos actos que controlan las condiciones aversivas del entorno, disminuyendo por tanto el grado de perturbación psicofisiológica producida por éstas.

En el modelo psicoanalítico de la psicología del ego, se define el afrontamiento como el conjunto de pensamientos y actos realistas y flexibles que solucionan los problemas y, por tanto, reducen el estrés.

La diferencia de tratar el afrontamiento en este modelo y en el modelo animal, radica en el modo de percibir y considerar la relación entre el individuo y el entorno.

Lazarus y Folkman (citado en Reyes, 2021) consideran al afrontamiento como un proceso y sugieren que se definan en términos de las funciones a las que obedecen las estrategias. Mencionan que la investigación debe centrarse en la identificación del modo en que cada individuo afronta cada estrés específico.

Tipos de afrontamiento

De hecho, durante la adolescencia, tanto los hombres como las mujeres están expuestos a una variedad de factores estresantes derivados de la aparición de conflictos inherentes entre adultos, grupos de pares, diferencias familiares e identidad, entre otros. Durante este tiempo se introducen diferentes patrones de afrontamiento, que son comportamientos o acciones que los adolescentes utilizan para responder a las solicitudes que surgen en un contexto social, y se describen a continuación (Rodríguez, 2019):

- **Confrontación:** Constituyen los esfuerzos de un sujeto para alterar la situación. Indica también cierto grado de hostilidad y riesgo para él. Se da en la fase de afrontamiento.

- **Planificación:** Para resolver el problema. Ocurre durante la evaluación de la situación (evaluación secundaria).
- **Aceptación:** Se refiere al reconocimiento del papel del sujeto en el origen y/o preservación del problema. Esto a menudo se denomina hacerse “responsable”.
- **Distancia:** Esto implica los intentos de los adolescentes de separarse o distanciarse del problema, evitando que afecte el problema.
- **Autocontrol:** Se considera una estrategia de afrontamiento positiva porque se refiere a los esfuerzos de una persona para regular y controlar sus emociones, acciones y respuestas emocionales.
- **Reevaluación positiva:** Esto incluye darse cuenta de los posibles aspectos positivos de una situación estresante.
- **Escape o evitación:** a nivel de comportamiento, esto incluye el uso de estrategias como beber, fumar, usar drogas, comer en exceso o dormir más de lo habitual. También puede ser evitación cognitiva, a través de fantasías poco realistas. En general, su objetivo es eludir el problema.
- **Búsqueda de apoyo social:** Esto se refiere a los esfuerzos que hacen los jóvenes para resolver problemas buscando ayuda de otros, o para obtener consejo, dirección, ayuda, información, comprensión moral y apoyo.

De éstas, vemos que las dos primeras estrategias se enfocan en el problema (porque modifica el problema haciéndolo menos estresante), las siguientes cinco son enfocadas en las emociones (porque apuntan a la regulación emocional) y la última en ambas áreas.

El proceso de afrontamiento

El afrontamiento como proceso que tiene tres aspectos principales:

- Primero, el que hace referencia a las observaciones y valoraciones relacionadas con lo que el individuo realmente piensa o hace, en contraposición con lo que éste generalmente hace, o haría en determinadas condiciones.
- Segundo, lo que el individuo realmente piensa o hace, es analizado dentro de un contexto específico. Los pensamientos y acciones de afrontamiento se hallan siempre dirigidos hacia condi-

ciones particulares. Para entender el afrontamiento y evaluarlo, se necesita conocer aquello que el individuo afronta.

- Tercero, hablar de un proceso de afrontamiento significa hablar de un cambio en los pensamientos y actos a medida que la interacción va desarrollándose.

La dinámica que caracteriza el afrontamiento como proceso es consecuencia de las continuas evaluaciones y reevaluaciones de la cambiante relación individuo-entorno. Cualquier cambio en la relación entre el individuo y el entorno dará lugar a una reevaluación de qué está ocurriendo, de su importancia y de lo que puede hacerse al respecto.

El proceso de reevaluación, a su vez, influye en la actividad de afrontamiento posterior. El proceso de afrontamiento se halla constantemente influido por las reevaluaciones cognitivas.

En el afrontamiento, las personas utilizan sus recursos personales para dominar el problema, vencer o evitar un obstáculo, contestar una pregunta o resolver un dilema. Distintas estrategias de afrontamiento son eficaces en los diferentes tipos de situaciones.

Por lo general, las personas que tienen un afrontamiento exitoso cuentan con diversos recursos personales que incluyen las siguientes habilidades:

- Buscar la información pertinente.
- Compartir preocupaciones y encontrar consuelo cuando se necesita.
- Redefinir una situación de manera que se facilite su solución.
- Considerar las alternativas y analizar las consecuencias.
- Emplear el sentido del humor para hacer menos tensa una situación.

Etapas de afrontamiento

Las etapas del afrontamiento son el reflejo de los cambios en las demandas físicas o ambientales y sus correspondientes secuencias internas. Estas etapas son: la anticipación, el impacto y el postimpacto (Espinoza, *et al.* 2018):

- Anticipación: cuando el acontecimiento no ha ocurrido todavía los aspectos principales a evaluar incluyen la posibilidad de que el acontecimiento, suceda o no, el momento en el que ocurrirá y la naturale-

za que lo acontecerá. El proceso cognoscitivo de evaluación en esta etapa es la evaluación secundaria, es decir, se valora el manejo de la amenaza, hasta que punto puede el sujeto hacerlo y de qué forma.

- Impacto: Durante esta etapa, muchos pensamientos y acciones de control pierden su valor, porque cuando ocurren los eventos, el individuo verifica si son iguales o peores de lo esperado. accidente.
- Postimpacto: emerge todo un conjunto de nuevas consideraciones, aunque el acontecimiento estresante haya terminado, su final suscita todo un conjunto renovado de procesos anticipatorios.

Habilidades de afrontamiento

Las habilidades de afrontamiento, una forma única de lidiar con los problemas, influyen en la forma en que tratamos de identificar los problemas y tratar de resolverlos. Las personas que tienen un afrontamiento exitoso no sólo saben cómo hacer las cosas, sino que también saben cómo enfrentar las situaciones para las cuales no tienen una respuesta previa. Como consecuencia son menos vulnerables.

Las habilidades de afrontamiento que las personas poseen para las experiencias de la vida (sus expectativas, temores, habilidades y deseos) tienen influencia sobre la cantidad del estrés que sienten y cómo lo manejan. La experiencia y el éxito para manejar situaciones similares, la confianza en sí mismo con bases sólidas y la capacidad para permanecer tranquilos, en lugar de dejarse vencer cuando se enfrenta a un problema, contribuyen a valorar en forma realista las situaciones y las respuestas que se les den. Estas características son un producto del desarrollo de la personalidad que, a su vez, está influido por las relaciones sociales.

Una respuesta informal y orientada hacia una tarea que se da ante una situación difícil es casi siempre más eficaz que estar ansioso, enojado o a la defensiva. La falta de concentración en las tareas puede ocurrir por muchas razones. Quizás uno simplemente no tiene los recursos de adaptación para implementar una estrategia informal. En este caso, la situación está fuera de su control. También puede ser que algún elemento de la situación impida que el individuo tenga una visión constructiva de la misma.

Al tratar de identificar las bases para una respuesta de afrontamiento, es necesario analizar con detenimiento qué sucede en la situación, además de los puntos favorables y desfavorables de la persona. Además, se debe prestar atención a la forma en que la persona valora

la situación y sus recursos para el afrontamiento. Algunas personas que se encuentran en situaciones estresantes o potencialmente estresantes niegan la presencia de señales de peligro, de manera intencional pueden ignorarlos y tratar de tener pensamientos sin conocimientos de ellos o pueden malinterpretarlos.

Estrategias de afrontamiento en adolescentes

Las estrategias de afrontamiento que utilizan los adolescentes para hacer frente a sus problemas, planificar y prepararse para su futuro pueden establecer patrones de comportamiento en su vida adulta con consecuencias para su vida social. Pues es a través de la experiencia que las aprenden, desarrollan y fortalecen, ya que durante la etapa varían de acuerdo con los cambios cognitivos, las demandas ambientales particulares y el apoyo social característicos de los periodos temprano, medio y tardío de la adolescencia.

De este modo, Compas, Mallaren & Fondacaro, (1988); Friedenberg y Lewis, (1997), demostraron que las estrategias se pueden agrupar de tal forma que representan patrones de afrontamiento que representan los tres aspectos funcionales, es decir, aquellos que nos permiten superar el éxito en situaciones potencialmente estresantes, y los aspectos disfuncionales, es decir, estrategias que pueden tener efectos negativos en las personas que las implementan. Estas estrategias se pueden resumir de tres maneras (Uribe, 2018): Estilos destinados a resolver problemas individualmente:

- Estilos de afrontamiento basados en la búsqueda de apoyo para hacer frente a los requisitos de confrontación;
- Estilos improductivos que a menudo no producen efectos positivos en el bienestar psicosocial de los adolescentes.

El primer estilo consiste en trabajar de forma autónoma para resolver la situación problemática, manteniéndose optimista y relajado durante el proceso. Abarca las siguientes estrategias: concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, fijarse en lo positivo, diversiones relajantes y distracción física.

El segundo estilo consiste en acercarse a otros para obtener apoyo social y abarca las siguientes estrategias: apoyo social, amigos íntimos, buscar pertenencia, acción social, apoyo espiritual y buscar apoyo profesional.

El tercero, el estilo improductivo: se trata de una combinación de estrategias improductivas de evitación que muestra una incapacidad empírica para afrontar los problemas. Abarca las siguientes estrategias: preocuparse, hacerse ilusiones, no afrontamiento, reducción de tensión, ignorar el problema, auto-inculparse y reservarlo para sí.

Finalmente, el éxito o fracaso del uso de estrategias de afrontamiento no significa necesariamente que existan estrategias inherentemente mejores o peores. Su eficacia debe evaluarse teniendo en cuenta las posibilidades del entorno, las metas deseadas para una determinada conducta, el momento decisivo de la juventud, entre otros factores relevantes.

Bibliografía

- Aguilar, D. S., Barceló, I. G., Forte, M. D. C. D., & Hernández, L. A. (2015). Estrategias y estilos de afrontamiento en adolescentes con intento suicida. *Medimay*, 21 (3).
- Alarcón, M. E. B. (2018). *Estrés y Burnout enfermedades en la vida actual*. Palibrio.
- Alarcón, R., Arnau, J., Blanca, M. J. & Bono R. (2015). Modelado jerárquico por pasos: análisis multinivel del estrés cotidiano en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2),124-133. [ISSN: 0185-6073. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243045364003>]
- Allen, B. & Waterman, H. (2019). *Etapas de la adolescencia. Healthy children*. Recuperado de: <http://www.healthychildren.org/Spanish/ages-stages/teen/Paginas/Stages-of-Adolescence.aspx>
- Amador, B., Guerra, M. D. & Martínez, J. M., (2017). Estrategias de afrontamiento familiar y repercusiones en la salud familiar: Una revisión de la literatura. *Enfermería Global*, 16(47), 576-604.
- Casas, F., González, M., García, Y., Malo, S. & Viñas, F. (2015). Los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar personal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 31(1), 226-233. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.1.163681>
- Caycho, T. (2016). Relación con los padres y estrategias de afrontamiento en adolescentes de Lima. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 11-59. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.86>
- Espinoza, A. A., Guamán, M. P., & Sigüenza, W. G. (2018). Estilos de afrontamiento en adolescentes de colegios de la ciudad de Cuenca, Ecuador. *Revista cubana de educación superior*, 37(2), 45-62.

- Euroinnova Business School. (2022, 3 febrero). Qué es la identidad en la adolescencia. <http://www.euroinnova.mx/blog/que-es-la-identidad-en-la-adolescencia#:~:text=Las%20identidades%20juveniles%20se%20refieren,la%20elecci%C3%B3n%20de%20su%20personalidad>
- González, J. M. & Molina, L. P. (2019). *Estrategias de afrontamiento en adolescentes institucionalizados con situación de abandono parental* (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).
- Palma, M. P. (2015). *Niveles de ansiedad en situaciones académicas en estudiantes con elevado coeficiente intelectual de los primeros, segundos y terceros años de bachillerato general unificado del Colegio Universitario UTN*. (Tesis de licenciatura). Recuperado de: <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/5033>
- Paredes, J. A. P. (2016). Género y crianza en Lima: los niños y las niñas del distrito de San Juan de Lurigancho, Lima. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (19), 127-150.
- Pérez, K. P. (2016). *Aplicación de la teoría de inteligencias múltiples en la metodología de enseñanza del área de Ciencias Naturales de los estudiantes de educación básica media de la unidad educativa*". Universidad de Guayaquil Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/23429>
- Reyes, G. B. & Tonato, C. E. (2021). *Afrontamiento al estrés y bienestar psicológico en una escuela superior militar* (Bachelor's thesis, Quito: UCE).
- Reyes, V., Rodríguez, A., Reséndiz, O. J. & Reidl, M. (2017). Las estrategias de afrontamiento que utilizan los adolescentes ante situaciones que provocan miedo. *Psicogente*, 20(38), 240-255. <http://doi.org/10.17081/psico.20.38.2544>
- Tagliaferro, G. (2016). *La adolescencia y sus dinámicas: Comprender, educar y gestionar la edad de los grandes cambios*. Ediciones Dehonianas España.
- UNICEF (s/a). *¿Qué es la adolescencia? UNICEF para cada infancia*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia>.
- Uribe, A., Ramos, I., Villamil, I. & Palacio, J. E. (2018). La importancia de las estrategias de afrontamiento en el bienestar psicológico en una muestra escolarizada de adolescentes. *Psicogente* 21(40), 440-457. <http://doi.org/10.17081/psico.21.40.3082>

LA FORMACIÓN EN RESPONSABILIDAD SOCIAL PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

Laura Guadalupe Bernal Padilla

Licenciada en Educación Primaria. Docente en la Escuela Primaria Juan Escutia. Morelia, Michoacán. bernalauragp@gmail.com

Recibido: 20 de julio 2022
Aceptado: 19 de enero 2023

Resumen

Formar en responsabilidad social, implica considerar el análisis de los espacios y ámbitos en los que se debe llevar a cabo, tales como empresas, instituciones educativas, civiles y políticas, orientadas por el cumplimiento de un compromiso social en la constitución y desempeño real de la sostenibilidad para la generación de la conciencia ambiental; para lo que es necesario conocer sus fundamentos teóricos, elemento base del presente artículo, planteado desde la posibilidad de construir un preámbulo de análisis entorno a la formación en responsabilidad social, con fines a visualizarla como moral reflexiva, que permita ubicar a los individuos en la esfera de los problemas éticos y retos globales, lo que a su vez implica reconocer al desarrollo sostenible como una vía para darles respuesta.

Palabras clave: responsabilidad social, desarrollo sostenible, ética, educación, conciencia.

Abstract

Training in social responsibility implies considering the analysis of the spaces and areas in which it should be carried out, such as companies, educational, civil and political institutions, oriented by the fulfillment of a social commitment in the constitution and real performance of the sustainability for the generation of environmental awareness; For which it is necessary to know its theoretical foundations, the basic element of this article, raised from the possibility of constructing a preamble of analysis around the training in social responsibility, in order to visualize it as reflective morality, which allows to locate individuals in the sphere of ethical problems and global challenges, which in turn implies recognizing sustainable development as a way to respond to them.

Keywords: social responsibility, sustainable development, ethics, education, conscience.

Lo que se plantea en este artículo es un preámbulo teórico, necesario para el desarrollo actual de la investigación: *La formación en responsabilidad social para el desarrollo sostenible*, para obtener el grado de la Maestría en Educación con Campo en Desarrollo Curricular, cursada en la Unidad 161 Morelia, de la Universidad Pedagógica Nacional, en donde se consolidó la intencionalidad de investigar y proporcionar elementos para contribuir, desde la educación, a la formación de una ciudadanía socialmente responsable y comprometida en la creación de una comunidad global.

Por tanto, lo que se desarrolla a continuación es un primer referente teórico, que brinda elementos para establecer interrelaciones entre los sectores sociales y la educación, como la base de una formación en Responsabilidad Social (RS), por lo que se consideraron aspectos característicos de cómo se desempeña y cómo debería efectuarse la RS en cada ámbito desde el desarrollo social, económico y ambiental.

Para hacer dichos planteamientos, fue necesario partir de la relevancia que se le ha otorgado a la RS, como un valor y compromiso que se ve implicada en el logro de intereses particulares y generales, como es el caso del Desarrollo Sostenible, como meta social, económica y ambiental, que requiere afianzar la formación ética y moral de cada miembro de la sociedad, como un medio indispensable para alcanzar los objetivos de la Agenda 2030, documento rector para el desarrollo

actual del planeta; en donde, la educación se enfrenta al gran reto permanente de establecer los mecanismos de formación, que construyan una sociedad más justa y equitativa, ante lo cual la Organización de las Naciones Unidas (ONU) recalca la relevancia que tiene el asumir la RS desde la comunidad global: “incumbe a la responsabilidad colectiva de respetar y defender los principios de la dignidad humana, la igualdad y la equidad en el plano mundial” (2000, p.1).

Ante dicha situación, es necesario consolidar a la educación como el puente en el que converjan las empresas, el Estado, la comunidad y los individuos, para ejercer de forma multilateral la RS, contando para ello, con un eje formativo orientado concreta y éticamente por los aportes investigativos y construcción del conocimiento del tema en cuestión; es bajo dicho panorama en el que se establecen los siguientes apartados, como parte esencial en la comprensión y ejercicio de prácticas socialmente responsables que aporten los elementos claves que posibiliten la Formación en RS para el desarrollo sostenible y con ello, aportar en la *generación de una conciencia ambiental desde la educación*.

¿Para qué formar en responsabilidad social?

Emplear la responsabilidad social, además de un valor público, es necesario que sea un mecanismo que permita dar vigilancia de la justicia, en lo que Fernández (2009) sostiene que el compromiso de la sociedad, en general, debe ser el de contribuir al bienestar de la sociedad local y global, en este sentido la ISO 26000 pronuncia que el medio y el fin para lograr ese objetivo es a través del desarrollo sostenible, argumento al que se le suman Porto y Castromán (2006), al definir la responsabilidad social como el compromiso voluntario asumido por las organizaciones para un desarrollo sostenible.

Con base en dichos señalamientos, se recuperan los ámbitos o sectores sociales que fungen como un espacio de formación, ante la necesidad planteada por investigadores y organizaciones, de fomentar la Responsabilidad Social como un valor moral, ético y de aprendizaje, que se refleje en acciones concretas que promuevan el desarrollo sostenible; sectores, entre los que destacan: el empresarial, político, educativo, colectivo, individual y científico, de los cuales se recupera la posición actual de debate y construcción de conocimiento, desde su carácter conceptual y práctico.

Formar en RS desde las empresas.

De acuerdo con los múltiples compromisos de las empresas, para con el desarrollo social, es que su logro sólo ha de ser posible si cada uno de ellos se ejerce desde la responsabilidad social, puesto que sus actividades tienen un impacto económico, social y medioambiental, ante lo cual la comunidad investigativa ha incursionado con la finalidad de encontrar los fundamentos que permitan regular un comportamiento socialmente responsable de las empresas.

Desde su percepción, la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2017) determina la Responsabilidad Social Empresarial (RSE), como el conjunto de las acciones que toman en consideración las empresas para que sus actividades tengan repercusiones positivas. A partir de esta necesidad, la norma AA1000 desde AccountAbility (2008), se postuló como una serie de estándares con principios que orientan a las organizaciones bajo el desarrollo de estrategias con objetivos de desempeño sostenibles; lo cual representa una visión y misión en sí misma de la RSE, planteada en el *Pacto Mundial*, elaborado por la ONU (2015) en el que se señala que las acciones emprendidas por las empresas deben ser comercialmente responsables, con un nuevo modelo de inversión, innovación y colaboración.

Postura, que se fundamenta en otros documentos que pretenden establecer un enfoque global de RSE, como es el caso del *Libro Verde*, publicado por la Unión Europea (UE, 2001), en el que se sostiene que, para difundir esas buenas prácticas se requiere una transparencia sobre el comportamiento social y ecológico de las empresas, prácticas de gestión, informes y auditorias, calidad de trabajo, la relación con el consumidor y la inversión socialmente responsable; esto, según la ISO 26000, bajo un comportamiento ético y transparente que contribuya al desarrollo sostenible, incluyendo la salud y el bienestar de la sociedad.

Referente a la ética de la empresa, Cortina (2010) considera que ésta debe ser de interés universal y formar parte del núcleo duro de la empresa, visión que comparte Viteri (2010), al posicionar a la ética desde la función social de las organizaciones, como base de sus planes estratégicos de desarrollo y de relación con la comunidad y los grupos de interés, bajo la necesidad de generar una percepción de la empresa como altamente humana y socialmente responsable. Sin embargo, se aspira a que el gremio empresarial se sume a esta percepción, con la finalidad de que se convierta en una sinergia de cambio y bienestar social, mediante parámetros de formación en RSE.

Para lo que, Jácome (2011) considera que este compromiso debe integrar y responder a los problemas sociales y medioambientales, en cuya operación se debe considerar a los grupos de interés, es decir, los principios y dimensiones de la RSE, que están encaminados a cumplir metas y expectativas internas y externas en un contexto tripartita: económico, ambiental y social.

Desde el contexto ambiental, se desglosa en una responsabilidad total sobre las repercusiones ambientales, prevención y remedio, así como la realización de acciones específicas para contribuir a la preservación y mejora de la herencia ecológica común para el bien de la humanidad actual y futura, esto último relacionado con el término de sostenibilidad; en donde el desempeño de la empresa debe contribuir con el desarrollo de las comunidades locales, socios comerciales, proveedores, consumidores y derechos humanos. Para lo que se requiere incluir prácticas enfocadas desde la rendición de cuentas, la relación con el consumidor y la inversión socialmente responsable, tal como lo plantea la ONU: “en concreto, las empresas no deben empeorar los problemas de nuestro mundo, sino por el contrario deben tratar de mejorarlos” (2015, p. 3). Esto sólo será posible, si se considera al sector empresarial como un espacio de formación en responsabilidad social, no sólo de empleados que cumplen con los índices de normas o certificaciones, sino como ciudadanos, que se desempeñan desde esa visión ética en otros entornos de desarrollo.

En concreto, la RSE ha pasado de ser sólo una oportunidad de incrementar utilidades a ser una respuesta para las crisis actuales, es decir, de un plano económico a uno moral, en términos de Brown Grossman se trata de:

“un binomio de desempeño social y cumplimiento de metas empresariales individuales, desde un desempeño socialmente responsable que promueve un mayor sentido de identidad de cada trabajador con su empresa, mejora la percepción que el público tiene de ella y su posicionamiento en las preferencias de los consumidores” (2010, p. 101).

En ello, reside uno de los elementos formativos que la RSE le puede otorgar a la educación, el valor de la transparencia y el cumplimiento de las normas como valores que la sociedad formaliza para construir,

todo bajo una perspectiva ética que sea precursora en la generación de la conciencia ambiental desde la escuela y desde las empresas.

La formación en responsabilidad desde la política gubernamental

Ahora bien, la RSE requiere, según la Estrategia Renovada de la Unión Europea (2011), una administración pública que incluya políticas socialmente responsables, desde el punto de vista de los grupos de interés, postura ya planteada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 1998, al establecer los principios de gestión ética en los servicios públicos, a los cuales la UE señala incorporar criterios medioambientales en la contratación pública, en una relación económica y política, que reafirme el compromiso tanto de las empresas como de las instituciones gubernamentales.

En ese sentido, el desempeño económico tiene especial relación con los compromisos asumidos y aplicados desde la responsabilidad política y/o gubernamental, individual, comunitaria y educativa, que forman parte sustancial del ámbito social en la tripartita de los elementos estructurantes del desarrollo sostenible (económico, social y ambiental), vistos desde Luna Nemecio (2020) como una unidad concreta acorde al pensamiento complejo.

Situación planteada, desde 1987, por la ONU en el *Informe de Brundtand*, en el que se reconocía la importancia de incluir a cada sector de la sociedad para el logro de la sostenibilidad; desde el ámbito político se pronunció en un sentido económico, moral y ambiental: “todo país desarrollado debería estar al tanto de sus responsabilidades específicas. Los países en desarrollo, si bien tratan de fomentar sus economías, deberían esforzarse intensamente para abordar sus problemas ambientales, habida cuenta de las condiciones específicas” de acuerdo a lo establecido con este organismo internacional (1987, p. 43). Condiciones tales como, la pobreza y las relaciones económicas internacionales, que marcan una desigualdad de acción entre los países.

Ante ello Zorro (2011), considera que en las últimas décadas fueron algunas de las políticas con visión neoliberal lo que dio lugar a la injusticia social, por tal motivo, en el mencionado Informe se planteó como responsabilidad gubernamental y política internacional, el apoyo a países de tercer mundo en materia de prácticas de comercio, deuda, tecnología y corrientes financieras, con la finalidad de robustecer su capacidad al proteger y mejorar el ambiente; postura retomada por

Vélez Romero (2016) al plantear el diseño y ejecución de políticas públicas hacia los grupos vulnerables dentro de la sociedad.

Con estos preámbulos, según Enmerich (2004) la responsabilidad política puede entenderse en el lenguaje popular, como aquel que atiende con prudencia y diligencia las responsabilidades a él encomendadas, que sopesa las consecuencias de sus actos y omisiones; atención que para Sánchez, Ríos y Correrio (2019) debería hacerse bajo una cultura de calidad que influya positivamente en el nivel de compromiso de los gobiernos y en la percepción que los ciudadanos tienen de estos para implementar políticas socialmente responsables.

Estos elementos políticos, se ven reflejados formalmente en la educación por medio del currículum, en donde el Estado expresa objetivos e intereses particulares, ante lo que la escuela debe hacer una evaluación consciente y fundamentada sobre el tipo de formación que se brinda desde su carácter ético y moral, específicamente en RS, por lo que considerar la forma en que se ejerce dicho valor desde la política es crucial para conocer el tipo de prospectiva planteada y someterla a un análisis real y probable, en el que se retomen los compromisos, prácticas y problemas sociales asumidos desde la política socialmente responsable.

La formación en responsabilidad social desde el individuo

En medida de que el gobierno asegure la calidad de vida de sus ciudadanos y promueva la participación ciudadana, orientada a su vez por el compromiso personal de “asumir sus responsabilidades frente a cada una de las acciones que realiza en los diferentes contextos” ello de acuerdo con Vélez Romero (2016, p. 125), compromiso denominado responsabilidad individual (RSI), implicada, según Fabián (2014) en la conducta ética de cada individuo para consigo y su entorno.

Dentro de este plano individual, y de acuerdo con Zorro “la ética es una guía de comportamiento de cada uno frente al otro”, (2011, p. 88), es decir, se supera la esfera personal y se comienza por analizar el efecto externo de las acciones, en un marco social, ambiental y económico, postura respaldada por Marrero (2009), quien visualiza la RSI como la conducta ética que implica ponerse en el lugar de los demás, incluyendo los animales y pensar las afectaciones de las acciones individuales.

Lo que Mínguez define como la capacidad de “responder a la demanda del y al otro constituye una nueva visión de la responsabilidad”

(2012, p. 115), esta nueva visión ha sido abordada por varios autores, tal es el caso de Berman (1997) que considera la RSI como la inversión personal en el bienestar de los otros y del planeta, y se manifiesta en la forma como vivimos con los otros y tratamos a los otros, se trata entonces, de responder por las acciones propias de acuerdo a la realidad y al impacto que se ejerce en beneficio o perjuicio de los demás.

Una premisa que se contrapone a lo que Arendt (2007) establecía ante la responsabilidad social, puesto que para ella “no depende en última instancia de los hábitos y las costumbres que comparto con quienes me rodean, ni de un mandato de origen divino a humano sino de lo que decido en relación conmigo mismo” (citada por Cantero 2008, p. 113), sin embargo, se requiere tomar esta postura desde el valor moral de la persona, en distinguir el bien del mal y de actuar de acuerdo a las exigencias éticas de la vida en sociedad, lo que para Vélez Romero y Cano Lara se logra mediante la “práctica de valores y de principios, permiten al ser humano orientar su actuación hacia el bien” (2016, p. 126).

Pero para lograr esta actuación y orientar al ciudadano a convertirte en alguien socialmente responsable, desde una formación integral enfocada en la generación de la conciencia ambiental, bajo ciertas interrogantes: “¿qué quiero, que puedo, para qué y cómo voy a ser socialmente responsable?” planteadas por Rábago (16 de abril de 2014), en una conferencia para TEDx Talks, que al igual que Pérez (27 noviembre de 2019) buscan por medio de esta interlocución, dar cuenta a las personas de la importancia de asumir acciones dirigidas a la responsabilidad social personal, cuyas respuestas van dirigidas a los mínimos de un individuo socialmente responsable, en aspectos tales como: agua, energía y medio ambiente; elementos planteados por el primer conferencista mencionado. Todas esas acciones buscan lograr beneficios como lo son la gratitud, la empatía, la conciencia social y la generación de felicidad; así, el comprometerse de manera individual, es una invitación a la toma de conciencia y contribuir al desarrollo social sostenible, lo cual sólo ha de lograrse si se hace una propuesta de formación que congregue los aportes de cada ámbito social, mismos que han de fortalecerse en *comunidad*.

Formar en responsabilidad social desde y para la comunidad

Plantear una formación desde y para la comunidad, se ha vuelto una alternativa de solución para los problemas que emanan de aquellos há-

bitos y valores que se reproducen, como dice Mínguez: “Precisamente por eso, la idea de responsabilidad ha emergido en los últimos tiempos como una cuestión fundamental para salir de esta situación de desorientación y abandono moral” (2012, p. 109), desde esta perspectiva, la responsabilidad social es vista como una guía de conducción hacia aquellos valores que permitan un estado de bienestar para la población global, lo que enmarca ahora, una responsabilidad social comunitaria y/o colectiva, que cumpla la función de impulsar el desarrollo global, bajo principios y valores éticos.

En este sentido, el bienestar es posible en medida de que la toma de conciencia se efectuó en un nivel macro, lo que para Clinton implica: “comprender las obligaciones y responsabilidades que tenemos los unos con los otros” (16 de enero 2002), en esa capacidad de asumir compromisos colectivos, ante los impactos generados en el medio ambiente por acciones en cadena, como una manera de ejercer esa conciencia colectiva, mediante una participación reflexiva con perspectiva ética. Así, la responsabilidad social comunitaria, está planteada desde la dinámica social propia de la misma, ante lo que Mori Sánchez señala:

“la comunidad es donde empieza el trabajo comunitario, con ella se construyen procesos psicosociales de transformación, en ella se observan impactos favorables o no de aquellos caminos de desarrollo optados por instituciones u organismos quienes, de cara a la responsabilidad social, deberán responder en función a las consecuencias de dichos caminos o demandas generadas a partir de los mismos” (2009, p. 164).

Mientras que, para llegar a esa interiorización, las Normas Ambientales, sostienen que se requiere que los agentes se responsabilicen de su propio bienestar, de su futuro y de las consecuencias de sus actos, en lo que Pérez (27 de noviembre de 2020) expresa como la forma de construir un mundo más armónico e incluyente, que sólo será posible con la aceptación de un ethos colectivo, modelo propuesto por Mínguez (2012) como la configuración de una ciudadanía activa dentro del marco sociocomunitario, que antepone el bien común al interés particular, situación ya retomada por Clinton (2002), quien sostenía que esa interdependencia va de la mano de reconocer que la humanidad común es más importante que nuestras diferencias.

Situación que, desde el plano formativo, remite al papel ejercido por las organizaciones civiles, puesto que para Fernández (2009), sus ventajas son su capacidad de llegar donde no lo hacen los poderes estatales, su ganada credibilidad y confianza ante la opinión pública, pero que a su vez, se enfrentan a una disputa con algunos medios de comunicación, como lo son la TV y las redes sociales que han construido un modelo de ciudadano, que, como señala Mínguez (2012), promueven el encapsulamiento del yo y el abandono del sentido de responsabilidad por el bien común. Así entonces, la responsabilidad social comunitaria se logra sólo con una ética compartida y con la búsqueda de opciones que conduzcan hacia una sociedad más justa; esto es lo que se considera como el principal aporte de este ámbito formativo para retomarse dentro de una propuesta educativa, orientada a la Responsabilidad Social desde la escuela, como uno de los espacios más importantes para la generación de la conciencia ambiental, misma que habrá de estar fundada en los principios ya planteados por las empresas, el Estado, la individualidad y la comunidad.

La escuela. Un espacio para la formación en Responsabilidad Social.

Ahora bien y como parte de este carácter social de la Responsabilidad, que además ha buscado desde sus principios éticos la justicia social, es importante considerar, al ámbito educativo, que, si bien ha sido controversial desde las posturas de los autores, uno de los elementos en común es el considerar a la educación como uno de los mecanismos viables y permanente para *la formación en responsabilidad social*.

Formación planteada por la UNESCO (1998) a partir del desarrollo de las propias capacidades con sentido de responsabilidad social, en donde las instituciones educativas, formen a los estudiantes para que tengan una participación activa en la sociedad democrática y promuevan los cambios que propiciarán la igualdad y justicia, cambios basados según García y Giménez en principios de defensa y respeto al medio ambiente, además de ser la responsabilidad social educativa aquella que “fundamenta una actitud de respuesta frente a los abusos que se cometen en contra de los derechos fundamentales de las personas y por extensión, contra el ecosistema” (2007, p. 57).

Visión educativa retomada por Mínguez (2012), al considerar la responsabilidad como valor educativo central, cuyo objetivo es emprender otra educación en el futuro, con orientación ética con perspec-

tiva de alteridad, lo que supone el reconocimiento de alguien que me prohíbe ser indiferente de él y me compromete a hacer sociedad con él, postura que hace evidente el papel del docente en esta corriente, un papel que para Laurencio y Farfán (2016) debe desempeñarse en función del bien común como paradigma de desarrollo.

Dentro de la docencia como elemento esencial en el acto educativo, han surgido varias perspectivas que la ven desde la innovación educativa y el liderazgo, cada una involucrada en el cumplimiento de la responsabilidad social y en la promoción del desarrollo sostenible, “la relación entre la innovación educativa y la responsabilidad social universitaria, en función del desarrollo sostenible constituye, además de un reto teórico y en lo procedimental, una demanda impostergable de la universidad contemporánea” según plantean Laurencio Leyva y Farfán Pacheco (2016, p. 16), este planteamiento fundamentado desde la concepción, de que la Universidad es el espacio de proyección formal del capital humano y cultural, que interviene en el desarrollo integral de la sociedad, en entornos, funciones y prácticas sociales, económicas, ideopolíticas, técnicas y culturales; sin embargo, en cada uno de los niveles educativos se reflejan estos entornos y por ello se requiere involucrarlos dentro de esta visión de educación.

Con base en cada uno de esos entornos, la innovación educativa propuesta para asumir la responsabilidad educativa. se manifiesta en tres dimensiones: sociocultural, institucional y curricular-pedagógica, para esta última Mínguez Vallejos (2012) aporta un itinerario pedagógico, en donde la educación aspira a formar personas responsables, mismo que está orientado por tres criterios: toma de conciencia por quienes se hagan cargo de la realidad del otro, la capacidad de dar respuesta personal y la tarea de encargarse del otro por encima del yo.

Ahora bien, para transformar las instituciones educativas, en aquellas que tengan la visión de formar personas socialmente responsables, se debe comenzar a mirar la realidad para la toma de conciencia, escuchar la palabra, admitir que necesitamos del otro, rendir cuentas de lo que se hace por el otro y así, lograr la comprensión intelectual, que sitúe a la justicia en un marco de reglas universales.

Mientras que, el liderazgo, visto desde la responsabilidad debe ejercerse desde 4 ejes, algunos de ellos en contraste con la aportación anterior, lo cual permite ver la interrelación de las dos perspectivas en el cumplimiento de la responsabilidad educativa, así el planteamiento de Ruiz Corbella (2013) involucra: apoyar, evaluar y fomentar la calidad

docente; fijar metas, evaluación y rendición de cuentas; administración estratégica de gestión y la colaboración con otras escuelas y agentes del entorno escolar y de su comunidad. Con esta propuesta metodológica, se pretende asegurar una escuela sostenible, en el sentido de una formación crítica de ciudadanos capaces de alcanzar los objetivos educativos que se adapten a las circunstancias y necesidades, dentro de un escenario de co-intervención, lo cual es la esencia del liderazgo en la responsabilidad colectiva y habrá de convertirse en uno de los principios de la formación en RS desde la escuela.

Aunque, la mayoría de las propuestas y visiones, desde el sector educativo se encuentran concentradas en la Educación Superior, se requiere, desde la postura de Vélez Romero y Cano Lara, “instaurar esa cultura basada en valores y proyectarla masivamente, es cuestión de aprender y enseñar, es decir, dar el ejemplo diariamente” (2016, p. 126), cultura que Edgar Morín (1999) manifestó en los 7 saberes para la educación del futuro, cada uno de ellos con un énfasis claro sobre el papel que debe ejercer la educación, donde es claro, el valor de la responsabilidad tanto en la pertinencia del conocimiento, como en el constructo de la identidad individual y planetaria que permita reconocer la realidad, para ello, establece el séptimo saber, denominado ética del género humano, en el sentido personal, social y terrenal, como parte de una triple realidad, en donde la educación permita traducir esa conciencia a principios democráticos y de justicia social, mismos que se encaminan hacia el desarrollo sostenible desde la responsabilidad social. Prospectiva recuperada por Mínguez Vallejos, al establecer que:

“...educar de modo responsable consiste en la creación de estructuras justas y solidarias que permitan la construcción de una sociedad que llegue a ser de otro modo... comienza por la integración y la acogida del otro en su situación concreta... equivale a educar personas en los valores de la solidaridad compasiva y de la justicia social” (2012, p. 121).

Desde esta postura, la acción socioeducativa, se plantea establecer por medio de entornos de aprendizaje para su proyección real en la sociedad que perduren en el tiempo, en los que se retomem principios éticos, valores normativos, prácticas de liderazgo e innovación educativa, elementos que aunados a las aportaciones de cada sector

social que ejerce funciones formativas, construyan y fundamenten una propuesta educativa, que oriente la generación de la conciencia ambiental, necesaria para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados por la ONU (2015).

Otro de los elementos con los que cuenta la educación, para fundamentar la formación en RS es la ciencia, ya sea desde el reconocimiento de sus prácticas socialmente responsables, determinadas ya, por normativas que regulan su comportamiento en relación al medio ambiente, como lo son el *Informe Brundtland* y el *Libro Verde* de la UE, ambos encaminados al empleo de la tecnología para la constitución de un medio ambiente mejor y más saludable para la raza humana, en cuestiones tales como el aumento de la calidad de los empleos, el mejoramiento simultáneo de los logros de la empresa en lo tocante a la protección del medio ambiente y la satisfacción laboral de los trabajadores. Elementos que, desde la escuela, deben ser objeto de análisis y reflexión para promover acciones individuales y comunitarias conscientes con el desarrollo social e impacto ambiental, todas ellas consideradas y producto de una *formación en RS para el desarrollo sostenible*.

Una formación en Responsabilidad Social para la sostenibilidad

En este punto, resulta indispensable retomar la interrelación entre la responsabilidad social y el desarrollo sostenible, que se ha hecho presente a lo largo de este diálogo, lo que lleva a reconocer, a su vez, que en la medida que se asuma ésta primera en el sentido económico, social y ambiental ha de lograrse la sostenibilidad en los mismos términos, pero para ello es necesario recuperar el estado actual de la cuestión de dicho fenómeno, que ha sido sujeto de numerables controversias tanto en el pasado como en la actualidad, en cuanto a su aplicación normativa, descriptiva y conceptual.

Desde el *Informe de Brundtland* de 1987, producto de la Asamblea General de la ONU, se estableció otorgar importancia a las implicaciones de los resultados económicos en el medio ambiente, con el fin planteado desde la ONU como el “satisfacer las necesidades de la actual generación, ello no vaya afectar negativamente la satisfacción de las necesidades de generaciones futuras” (1987, p. 42); este planteamiento ha sido empleado como la conceptualización del desarrollo sostenible, retomado por la ISO 26000, pero esta norma agrega, la

cualidad de ser la integración de las metas de una calidad de vida elevada, la salud y la prosperidad con justicia social y al mantenimiento de la capacidad de la Tierra para conservar la vida en toda su diversidad.

Conservación que para la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), debe incorporar una perspectiva de largo plazo en el manejo de los mismos, por lo que ya no se apunta a una “explotación” de los recursos naturales sino a un “manejo” de éstos, asimismo enfatiza en la necesidad de la solidaridad hacia las actuales y futuras generaciones y defiende la equidad intergeneracional, para lo cual es indudable la participación del progreso científico tecnológico, postura planteada desde Milán, Rosa y Villarroel quienes consideran que: “el desarrollo sostenible exige un mejor conocimiento científico de los problemas, razón por la cual, es imprescindible tanto, profundizar la investigación casi como lograr que nuestro Estado difunda los conocimientos y las tecnologías innovadoras capaces de contribuir con este objetivo” (2009, p. 7). Sin embargo, la aplicación de la ciencia y tecnología, va más allá de la investigación, se ve inmersa en cada uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados por la ONU en 2015, mismos que van desde el ámbito social, educativo, económico y seguridad ambiental, que buscan, en términos de igualdad y justicia, lograr un futuro sostenible para todos, que haga frente a los desafíos actuales como la pobreza, la desigualdad y la degradación ambiental.

Ello, permite que el desarrollo sostenible sea considerado, desde la *Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y Desarrollo* (1992) como un derecho, que debe ejercerse de forma tal, que responda equitativamente a las necesidades de desarrollo y ambientales de las generaciones presentes y futuras, para que desde la normativa sea posible, se requiere establecer una alianza mundial nueva, propuesta por el Secretario General de las Naciones Unidas (2015), en tres niveles de acción: a *nivel mundial* para garantizar un mayor liderazgo, más recursos y soluciones más inteligentes con respecto a los Objetivos de Desarrollo Sostenible; acción a *nivel local* que incluya las transiciones necesarias en las políticas, los presupuestos, las instituciones y los marcos reguladores de los gobiernos, las ciudades y las autoridades locales; y acción por parte de *las personas*, incluidos la juventud, la sociedad civil, los medios de comunicación, el sector privado, los sindicatos, los círculos académicos y otras partes interesadas, para generar un movimiento imparabable que impulse las transformaciones necesarias.

El accionar de estos niveles, debe estar fundamentado, según Luna Nemeo, desde concebir al desarrollo social sostenible como “una forma en que la sociedad tiene que reflexionar y comportarse en la relación que sus miembros adoptan entre sí para alcanzar la sostenibilidad en cuyo proceso debe ponerse como centro el factor de lo social” (2020, p. 30), cuyos agentes de cambio proactivos según Pérez (2010) son el planeta, la gente y el dinero, cuya estrategia planteada es asumirse como personas, empresas y gobiernos socialmente responsables, para contribuir así, a un desarrollo que para Fernández García sólo “será sostenible si se logra el equilibrio entre los distintos factores que influyen en la calidad de vida” (2009, p.12).

Sin embargo, toda la esencia del desarrollo sostenible ya fundamentada por organismos internacionales, comenzó a perderse por la falta de criterio y de reflexión, puesto que el término comenzó a emplearse en referencia a una preocupación por el medio ambiente, pero sin el desarrollo de una conciencia ambiental individual y colectiva, esa preocupación no trasciende y eso impide el reconocer la crisis ambiental y social. Para superar este obstáculo de pensamiento Luna Nemeo (2020), propone pensar la sostenibilidad desde una perspectiva de totalidad con referencia a los elementos estructurantes (económico, social y ambiental), acorde al pensamiento complejo y al principio de la dialéctica, todo ello, por medio de miradas de corte ecológico.

Aunado a esta condicionante, nos encontramos en un punto controversial, con el uso casi como si se tratará de sinónimos. de los términos sustentable y sostenible, ello impide que cada significado se aborde de manera eficaz y provechosa en cada ámbito donde se emplee, pero a su vez una lucha ideológica entre varios autores que proponen y adjudican ciertas cualidades al significado de cualquiera de los términos, justificando cual es el más apropiado, de acuerdo al interés personal y profesional. Este panorama lo comparte Zarta, al considerar que lo sustentable “contempla valores que deberían ser intrínsecos con nuestro comportamiento, el poder comprender la limitación de recursos escasos de una sociedad ante unas necesidades humanas diversas e ilimitadas y su relación con los límites de crecimiento económico” (2018, p. 420); además de asegurar que, es la sustentabilidad la que incluye los ejes económico, social y ambiental, mientras que lo sostenible lo hace por separado, con cierto énfasis en el crecimiento económico.

A esta postura, se le oponen López Ricalde, López Hernández y Ancona Peniche quienes con anterioridad planteaban un panorama con-

trario, es decir, sostenían que el desarrollo sostenible incorporaba los tres enfoques ya mencionados, mediante mecanismos para elevar la calidad de vida de la población, conservar y restaurar los recursos naturales, “lo que implica cambio de actitudes, aspectos éticos, educativos, conciencia, responsabilidad y un compromiso de todos los grupos sociales que habitan el planeta” (2005, p.6) siendo este planteamiento uno de los que fundamenta el tema de investigación, y que además es retomado por la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, del Gobierno de México en 2018, al establecer que el desarrollo sostenible es soportable en lo ecológico, viable en lo económico y equitativo en lo social; mientras que lo sustentable, es empleado dentro de la argumentación.

Sustentable o sostenible, son términos que siguen en constante debate, pero deben ser los fines de cada uno, lo que involucre a los sectores sociales en la discusión, dado que ambas palabras son empleadas para manifestar el interés y la necesidad de atender la crisis ambiental, social y económica, en donde la responsabilidad social ha de marcar la diferencia, ante ello la ONU considera que: “el hombre no debería dar por sentado todo lo relativo a la naturaleza, sino que tendría que tratar de lograr un desarrollo armónico y estable sostenible” (1987, p. 41), así, y como parte de un mundo natural y social, se deben asumir compromisos que permitan la conformación real y duradera de una comunidad global.

Conclusiones

Desde este contraste teórico, se permite considerar que la formación en responsabilidad social, debe plantearse a partir de una transformación integral de la sociedad y ciudadanía, donde cada ámbito o sector de desarrollo contribuya a la sostenibilidad con una visión colectiva, lo que posiciona a las empresas, gobiernos, organizaciones civiles, ciencia y educación, con el compromiso de precursores de la misma; cada uno con mecanismos y lineamientos de acción particulares, pero dirigidos al mismo fin, formar ciudadanos socialmente responsables.

Formación que desde la educación, debe preparar al hombre para la vida bajo los principios de sostenibilidad, al asumir compromisos para el bienestar colectivo, en lo que Morín (1999) establecía en los siete saberes necesarios para la educación del futuro, se trata de posibilitar el aprendizaje a partir del significado real de ser humano, mediante el conocimiento y la toma de conciencia, elemento presente al ejercer

los diferentes tipos de responsabilidad social, como un mecanismo de respuesta antro-po-ética que constituya una ciudadanía terrestre capaz de asumir su responsabilidad en los desafíos del siglo XXI.

Para ello, uno de los elementos educativos que habrán de transformarse, bajo una visión de formación en RS es el mismo currículum, pero no como se ha hecho en los últimos años y periodos de la administración pública, con el aumento indiscriminado de contenidos de aprendizaje, sino con el análisis y reflexión de cómo incluir la vida y las situaciones reales en el aprendizaje de los estudiantes, de todas las edades, considerando el fortalecimiento del sentido de pertenencia que permitirá afianzar un interés, compromiso y capacidades de respuesta por el impacto de las acciones individuales y colectivas, así como sus repercusiones ambientales. Se trata de plantear una educación ética, que no resida en el discurso, sino que pueda manifestarse en acciones concretas, que contemplen desde su fundamento las aportaciones de la sociedad de la información y el conocimiento, para la generación de la conciencia ambiental.

La fundamentación, estructurada en el presente artículo, pretende ser un referente de los elementos sociales, económicos y ambientales, necesarios para diseñar propuestas formativas integrales, desde la Responsabilidad Social y bajo la perspectiva del Desarrollo Sostenible, aportaciones que han de ser consideradas por aquellas propuestas que se dirijan bajo el mismo propósito y esquema, formar hábitos y acciones que disminuyan las repercusiones del cambio climático.

A manera de conclusión, la responsabilidad social para el desarrollo sostenible, debe concebirse como un problema epistemológico y moral, que fundamente el comportamiento de la humanidad en las relaciones individuales, colectivas y con la naturaleza, que por medio de una formación ética coadyuve en el logro de competencias que aspiren al desarrollo de las potencialidades humanas en la constitución de un mundo mejor.

Referencias

- Arendt, H. (2007). *Responsabilidad y juicio*. Barcelona: Paidós.
- Arrieta Heras, B. & De la Cruz Ayuso, C. (2005). *La dimensión ética de la responsabilidad social*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Berman S. (1997). *Children's social consciousness and the development of social responsibility*. New York: State University of New York.

- Brown Grossman, F. (2010). *Los principios de la responsabilidad social empresarial*, en: Economía Informa. Marzo-junio. UNAM, pp. 100-106.
- Cantero, M. (2008). *Tesis Doctoral: El problema de la responsabilidad. Perspectivas y variaciones en la obra de Hannah Arendt*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- Clinton, W. (2002, 16 enero). La lucha por el siglo XXI. *El País*.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2001). *Libro Verde. Fomentar un marco Europeo para la Responsabilidad social sobre las empresas*. Bruselas.
- De la Calle Maldonado de Guevara, C., García Ramos, J. M. y Giménez Armentia. P. (2007). La formación de la Responsabilidad Social en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 47-66.
- Cortina, A. (2010). *Ética y responsabilidad social en el mundo globalizado*. FAO. (s.f.). *El Desarrollo Sostenible*. <http://www.fao.org/3/x5600s/x5600s05.htm#TopOfPage> Consultado el 25 de mayo de 2021
- Fernández García, R. (2009). *Responsabilidad social corporativa*. España: Editorial Club Universitario.
- ISO. (2010). *Guía de responsabilidad social*. <https://www.iso.org/obp/ui#iso:std:iso:26000:ed-1:v1:es> Consultado el 12 de marzo de 2021
- Kliksberg, B. (2004). *Más ética, más desarrollo*. En XVII Congreso Nacional CREA, Buenos Aires, Argentina, En: https://www.youtube.com/watch?v=A_-i9aC5rDc (25 de marzo de 2021).
- Luna Nemecio, J. (2020). *Para pensar el desarrollo social sostenible: múltiples enfoques, un mismo objetivo*. Quito, Ecuador: Coedición. Kresearch y Religación. Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina.
- Laurencio Leyva, A. y Farfán Pacheco, P. C. (2016). La innovación educativa en el ámbito de la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista Cubana de Educación Superior*, 16-34.
- López Ricalde, C. D., López Hernández, E. S. y Ancona Peniche, I. (2005). Desarrollo sustentable o sostenible: una definición conceptual. *Horizonte Sanitario* 4 (2). <https://www.redalyc.org/pdf/4578/457845044002.pdf>
- Marrero, N. (2019). *Responsabilidad Social Individual: El Cambio comienza con nosotros*. Obtenido de El Tintero de Noe: <https://eltinterodenoe.wordpress.com/2019/10/21/responsabilidad-so>

- [cial-individual-el-cambio-comienza-con-nosotros/](#) Consultado el 19 de mayo de 2021
- Milán, N., Rosa, M. & Villarroel, M. (septiembre de 2009). *Responsabilidad Social y Medio Ambiente*. El Rol del Estado. Uruguay.
- Mínguez Vallejos, R. (2012). La Responsabilidad Educativa en tiempo de crisis. *EDETANIA* 42, 107-125.
- Mori Sánchez, M. (2009). Responsabilidad social. Una mirada desde la psicología comunitaria. *Liberabit* , 163-170.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: UNESCO.
- ONU. (1987). *Asamblea General. Informe de Brundtland*. (págs. 2-93). Nueva York: Servicios de Conferencias. ONU.
- (1992). *Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. Obtenido de <https://www.un.org/spanish/esa/sustdev/documents/declaracionrio.htm> Consultado el 25 de mayo de 2021.
 - (1997). *Cumbre para la Tierra+5. Periodo extraordinario de sesiones de la Asamblea General para el Examen y Evaluación de la Aplicación del Programa 21*. Obtenido de <https://www.un.org/spanish/conferences/cumbre&5.htm#:~:text=Los%20objetivos%20fundamentales%20de%20la,desarrollo%2C%20as%C3%AD%20como%20entre%20los> Consultado el 25 de mayo de 2021.
 - (2015) *Global Compact. Obtenido de Las empresas y los objetivos de Desarrollo Sostenible: Actuar de manera responsable y encontrar oportunidades*. <https://www.unglobalcompact.org/what-is-gc/our-work/environment> Consultado el 04 de abril de 2021.
 - (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/> Consultado el 25 de mayo de 2021.
 - (2019). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019*. Obtenido de https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf Consultado el 25 de mayo de 2021.
 - (2021) *La Agenda para el Desarrollo Sostenible*. Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/> Consultado el 25 de mayo de 2021
- Pérez, G. (2020). *Responsabilidad social personal*. TEDx Talks: <https://www.youtube.com/watch?v=c04jrK6qgqg> Consultado el 19 de mayo de 2021

- Porto Serantes , N. & Castromán Dis , J. L. (2006). Responsabilidad social: un análisis de la situación actual en México y España. *AEDEM. Contaduría y Administración*, 67-88.
- Rábago, F. (2014). *Responsabilidad social individual*. TEDx Talks: <https://www.youtube.com/watch?v=EaQlhOXFIUk> consultado el 18 de mayo de 2021.
- Ruiz Corbella, M. (2013). Liderazgo y responsabilidad educativa: El necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. *Revista Fuentes. Universidad Nacional de Educación a Distancia*, 85-104.
- Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. (2018). *Diferencia entre sustentable y sostenible*. Obtenido de <https://www.gob.mx/semarnat/articulos/diferencia-entre-sustentable-y-sostenible#:~:text=Esta%20%C3%BAltima%20caracter%C3%ADstica%20es%20propia,para%20atender%20sus%20propias%20necesidades> Consultado el 23 de mayo de 2021.
- Vélez Romero, X. A. & Cano Lara, E. D. (2016). *Los diferentes tipos de responsabilidad social y sus implicaciones éticas*. *Revista Científica. Dominio de las Ciencias*. 117-126.
- Villavicencio Antonio, E. I. (2018). *Responsabilidad social empresarial y su influencia en el desempeño a través de la eco-innovación en restaurantes de Madrid y Oaxaca*. (tesis de maestría, Instituto Politécnico Nacional. Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional Unidad Oaxaca).
- Viteri Moya, J. (2010). Responsabilidad Social. Enfoque UTE. *Universidad Tecnológica Equinoccial*. Pp. 90-100.
- Zarta Ávila, P. (2018). *La sustentabilidad o sostenibilidad: Un concepto poderoso para la humanidad*. *Tabula Rasa*. 409-423.
- Zorro Sánchez , C. (2011). Ética y Responsabilidad Social en el mundo globalizado. *Étique et économique*, 76-94.

ESCUELA, VIOLENCIAS DE GÉNERO Y HOSPITALIDAD. CLAVES PARA ACCIONAR EN LA INTIMIDAD CON/ PARA UNIVERSITARIAS

Azucena Ojeda Sánchez

Doctora en Ciencias Sociales. Profesora en el área de Epidemiología de la FES Zaragoza. azucenaojedasan@yahoo.com.mx

Resumen

¿Cómo habitamos la escuela? ¿Cómo se ha instalado la violencia de género en la universidad? ¿Qué hacen las experiencias de violencia en los cuerpos de las mujeres en su intimidad y en la comunidad? En los últimos años se ha puesto atención a las problemáticas de violencia de género en las universidades mexicanas por sus dimensiones y consecuencias psicosociales. Este trabajo presenta reflexiones teórico-metodológicas a posteriori del primer acercamiento de una investigación acción participativa surgida en medio de la pandemia por COVID-19 con mujeres estudiantes de distintas carreras de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM, poniendo en el centro de la discusión sus experiencias vividas y sus deseos libertarios. Estos diálogos dan cuenta de la urgencia de acciones educativas que incluyan la hospitalidad y como horizonte de posibilidad a las pedagogías críticas emancipadoras y de cuidado colectivo para una escuela inclusiva y libre de violencias.

Palabras clave: violencia, jóvenes, subjetividad, hospitalidad.

Abstract

How do we inhabit the school? How has gender violence been installed in the university? What do experiences of violence do to women's bodies in their intimacy and in the community? In recent years, attention has been paid to the problems of gender violence in Mexican universities due to its dimensions and psychosocial consequences. This work presents theoretical-methodological reflections after the first approach of a participatory action research that emerged in the midst of the COVID-19 pandemic with women students from different careers of the Faculty of Higher Studies Zaragoza UNAM, putting at the center of the discussion their lived experiences and their libertarian desires. These dialogues show the urgency of educational actions that include hospitality and, as a horizon of possibility, emancipatory critical pedagogies and collective care for an inclusive and violence-free school.

Keywords: violence, youth, subjectivity, hospitality.

Decía la filósofa mexicana Graciela Hierro “nadie puede llamarse a sí misma libre si no decide sobre su propio cuerpo” (Hierro, 2001), y coincidimos plenamente con ella. El cuerpo con sus formas y sus relieves, es el depositario de las vivencias, del dolor, del deseo, de la dominación y la emancipación. Hay en nuestros cuerpos inscripciones históricas de *deber ser*, hemos incorporado discursos sociales dominantes que conminan nuestro poder y producen sometimientos, jerarquización, explotación, discriminación, exclusión e indiferencia. Sin tener plena conciencia de ello, asumimos que algunos cuerpos son más importantes que otros, según su anatomía y sus roles sociales, su color de piel, su procedencia o potencial mercantilista, incluso su orientación e identidad sexual (Butler, 2002). El cuerpo, es entonces una primera batalla ética y política a reconocer para luego habitar de otro modo. Batalla que ha de iniciarse desde nuestra cotidianidad, pues como apunta Appadurai (2001), es en aquellos espacios más íntimos de la vida donde los referentes culturales sólidos y firmes se vuelven escurridizos o como manifestaban las feministas radicales de los años 70 “Lo personal es político”. Por ello, surgió el deseo de repensar nuestros cuerpos desde las formas en que lo habitamos para sentirlos, replantear sus significados y accionar.

En medio de tiempos complicados por una emergencia global sanitaria producida por la pandemia de COVID-19 que nos llevó a sobresaltos e incertidumbres; y situadas en México, uno de los países más violentos para las mujeres (ONU Mujeres, 2020), un equipo de investigadoras y estudiantes¹ decidimos emprender una investigación-acción participativa con/para las juventudes universitarias de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Este es nuestro contexto: vivimos tiempos de precariedad, desigualdad estructural, tiempos de explotación capitalista y violencia social contenidos en un sistema patriarcal que se aferra a subsistir desencadenando en su lado más cruel, la violencia feminicida (Valencia, 2016), esto es, una guerra contra las mujeres (Segato, 2018). La urgencia de actuar sobre nuestros entornos más inmediatos, como lo es la escuela, donde se manifiestan distintas formas de violencia (Mingo y Moreno, 2015) y transformar nuestra vulnerabilidad repensando los afectos en común, para despojarnos del miedo, avivar la esperanza y el cuidado colectivo, nos ha unido. Nos convocó la indignación, la indiferencia de otros, el miedo, la tristeza, pero también la desobediencia al patriarcado, porque todas, de formas diferentes, hemos sido desobedientes. Hay que decir que también nos acompañó la alegría, la solidaridad y el deseo de impugnar el mundo establecido desde formas creativas, sororas y cuidados colectivos.

El encuentro con las jóvenes universitarias se tornó acontecimiento². Hay que destacar que el ruido producido por las jóvenes feministas con el movimiento *#MeToo* en el 2019, logró interpelar a las universidades mexicanas y desestabilizar sus prácticas institucionales y educativas (Varela, Helena, 2020), llegando al deseo de transformar las relaciones de poder por parte de estudiantes activistas de la FES Zaragoza. En nuestro caso como docentes e investigadoras feministas, vimos la necesidad de construir un saber emergente configurado desde el pensamiento y la experiencia vivida de las juventudes para producir sentidos. En este artículo se presentan algunas reflexiones iniciales de ese primer diálogo.

Las preguntas y los acercamientos: vicisitudes metodológicas

Posicionadas como investigadoras³, el camino de indagación fue la subjetividad, esa verdad que nos habita y nos configura, que también se expresa en nuestros silencios, es decir en la intimidad. En este pro-

ceso fuimos hilvanando entre la teoría y la vida en acción, partimos pues por darle significado a la intimidad y por ésta entendemos que se configura "... no hecha de sonidos, sino de silencios, (pues) no tenemos intimidad por lo que decimos, sino por lo que callamos, ya que la intimidad es lo que callamos cuando hablamos" (Pardo, 2004, p. 38). Así que nos pareció necesario hacer un trabajo de escucha activa construyendo un espacio para encauzar esos silencios incómodos, esos secretos dolientes que no disponen de interlocución cálida y solidaria. Si la intimidad es la inestabilidad constante y los fracasos que se dan en su experiencia con el mundo, aquella que muestra sus fragilidades, entonces nuestra labor requeriría hacer ciertas preguntas e indagaciones, como también distintos acercamientos, miradas y escuchas que solo se logran en colectividad (un juego de espejos que permite mirarnos y escucharnos a través de las y los otros).

¿Cómo habitamos la escuela? ¿Cómo se ha instalado la violencia de género en la universidad? ¿Qué hacen las experiencias de violencia en los cuerpos de las mujeres en su intimidad y a la comunidad? fueron nuestras primeras preguntas, aunque sabíamos que mirar únicamente el lado de dominación que viven las jóvenes no permitiría hacer justicia a la agencia que también existe en sus negociaciones cotidianas. Por lo que agregamos dos preguntas muy potentes, ¿qué acciones creativas, combativas, amorosas, tímidas o radicales y solidarias emprenden las juventudes para hacer contrapeso a las violencias? ¿Cómo producir mundos comunes ante la alteridad? esa que expulsa y deshumaniza. "Hurgar" en nuestras intimidades desde una postura crítica parecía un buen comienzo, pues abre un camino distinto de saber, a decir de Michel Foucault es "aquello que permite que uno se libre de uno mismo (...) el esfuerzo por saber cómo y hasta qué punto podría ser posible pensar de manera diferente, en lugar de legitimar lo que ya se conoce" (Parra, 2005). "Hurgar" con una intención política pues "esos procesos solo valen la pena en la medida en que, al realizarse, escapan a los poderes dominantes" (Deleuze, 1995: 275).

Pero, ¿cómo "hurgar" en esas intimidades para desobedecer estos poderes dominantes sobre nuestros cuerpos? Implicaba un desafío romper las experiencias silentes en un mundo que enaltece el individualismo, la simulación de la felicidad, la urgencia por el hedonismo y la perfección, así como la indiferencia de otros, aún con eso nos arriesgamos a buscar un espacio "común" por su potencia radical

y emancipadora, pues dice Carballada (2002) que, los grupos sociales por el solo hecho de unirse, modifican la estructura de la sociedad. Así fue como decidimos echar a andar un “espacio de libertad” y un proceso de creatividad, tornándose entonces como una ambiciosa labor para “hacer ver”, “hacer hablar” y “hacer escuchar” aquello que el contexto social nos ha impedido *ser de otro modo*.

La vida acontece entre silencios y palabras que se hacen y deshacen. Nuestra vida se sitúa en medio de procesos de identificación y desidentificación hacia aquello impuesto. Entonces repensar esos silencios, palabras y prácticas en tanto experiencia juvenil sería el objeto privilegiado de nuestra intervención. El cauce de estos decires, estas historias compartidas se producirían mediante el lenguaje, y decir lenguaje significa decir cuerpo: “El lenguaje plasma de pies a cabeza las percepciones más inmediatas, el placer y el dolor, el tejido de las pasiones” (Virno, 2003: 18). Quedaban pendientes los *cómo lograrlo*.

En la mira siempre tuvimos presentes dos objetivos generales. Por un lado, propiciar un diálogo sostenido con la comunidad estudiantil de la FES Zaragoza para explorar las condiciones estructurales y específicas de género y sexualidad que inciden en sus experiencias. Y, por otro lado, implementar estrategias significativas desde las TIC en igualdad de género y respeto a las sexualidades que deriven en la producción de políticas de cuidado.

Decidimos invitar a estudiantes o recién egresadas/os de las nueve carreras de la FES Zaragoza, por disponer de experiencias recientes sobre las dinámicas actuales de la vida escolar y las coyunturas de la universidad con respecto a la igualdad de género. El lugar de su participación en el proyecto se contempló desde el inicio como *co-investigadoras*, por su rol protagónico en la investigación acción participativa, donde luego de la etapa indagatoria, se les invitaría a ser co-autoras/es de distintos productos (podcast, e-Book, etc.). Luego se planearon las estrategias para las convocatorias, carteles de invitación y difusión en redes sociales. Y finalmente, se elaboraron los documentos: carta de invitación, carta de bienvenida al proyecto, plan del trabajo y hoja del consentimiento informado en versión digital. El trabajo de la etapa propiamente indagatoria y de interacción en espacios virtuales duró dos meses para el grupo privado que conformamos por Facebook con 47 participantes.

“Círculo de Litha”: un dispositivo de intervención digital

El grupo privado en Facebook se nombró “Círculo de Litha”. Éste hace referencia a una celebración pagana de origen nórdico, cuyos significados más cercanos son “rueda” o “fuego”. El nombre fue elegido como una metáfora a través de la cual se crearía comunidad entre las participantes, un espacio común e íntimo para compartir experiencias, afectos y saberes de vida. Esta metáfora fue comunicada desde el inicio y se mantuvo como recordatorio en publicaciones mediante el uso del hashtag: #QueNoSeApague, haciendo alusión al fuego que habíamos comenzado al reunirnos en el grupo de Facebook y el cual se mantuvo activo a lo largo de dos meses.

El primer acercamiento consistió en una presentación por parte de cada una de nosotras contestando una serie de frases detonadoras: “Esta soy yo”, “Este es mi cuerpo”, “Este es mi mundo”, “Estoy aquí por...”. Al responder con fotografías o imágenes compartimos parte de nuestra vida íntima, de nuestras pasiones, intereses, gustos, identidades y deseos de colaborar en el proyecto. Luego de ello se realizó un breve documento narrativo (Ramos, Mónica, Faria, Anna, 2019) que se les compartió en nuestra primera reunión por zoom. Lo que sigue es parte de ese proceso:

Provenimos de distintas disciplinas. Compañeras de psicología, medicina, biología, cirujana dentista. Algunas de nosotras son voluntarias en algunos organismos, porque extienden su solidaridad. Algunas son estudiantes y otras han emprendido el camino profesional y lo que tenemos en común es que todas estamos comprometidas con otras mujeres y en hacer “algo” en nuestra facultad.

Entre nosotras hay artistas, algunas les encanta la fotografía, la música, el canto o la pintura. También el deporte, el baile o la meditación, como formas valiosas de estar con y para nosotras, ante el estrés, la ansiedad, la premura de la vida joven o adulta, los mandatos sociales o nuestras auto-exigencias. Porque la travesía de habitar un cuerpo en clave femenino y un mundo construido para hombres no siempre ha sido fácil. De hecho, algunas de nosotras han tomado decisiones radicales, como emigrar del hogar por la violencia machista, buscar recursos protectores ante relaciones amorosas complicadas u hosti-

lidad de distintas instituciones incluidas la escuela. Eso nos ha llevado a mirarnos de nuevo, a creer en quiénes somos y qué podemos lograr ante situaciones complicadas o críticas de la escuela, o salirse de un trabajo por hostigamiento sexual y sanar ese daño a nuestra subjetividad. Por ello, algunas de nosotras se encuentran emprendiendo un camino importante de reconocimiento, de valía, amor propio, autocuidado, reconstruyendo sus relaciones interpersonales y erótico-afectivas, creando límites ante lo que nos lastimó y abriendo las fronteras hacia un entorno libre, amoroso, seguro. Sin duda, somos mujeres sensibles, fuertes, valientes.

Nos preocupa nuestro cuerpo, depositario de discursos dominantes que ha inscrito en nuestros territorios corporales, afectivos e intelectuales distintos mandatos. Nos ha llevado a no aceptarlo, respetarlo, amarlo como es, pero aquí entre nosotras hay mujeres que lo han reflexionado, que lo han procurado y cuidado de esa hostilidad cultural. Es un principio mirarlo de nuevo, escucharlo, atenderlo y aceptarlo ante los cambios del tiempo.

Nuestro mundo lo conforman nuestros disfrutes, nuestras personas importantes quienes son nuestros apoyos como la familia nuclear o la que hemos elegido, las y los amigos, las parejas o hijos, también lo conforman nuestro amor y compromiso con la carrera que elegimos, nuestros proyectos, nuestros haceres cotidianos y el gusto por transformar el mundo de afuera, y el interno también. Amamos la vida, amamos a grandes amigos que han sido muchas veces nuestras mascotas, porque nos han acompañado en este transitar. Nos gusta divertirnos y pasarla bien. Y al mismo tiempo, nos preocupa el tema de las mujeres y las niñas, las morras que entrarán a la universidad y tengan que pasar por opresiones. Nos preocupan las violencias en las calles, en las familias y en la universidad.

Hay en este grupo, múltiples saberes de la vida, experiencias personales que han cobrado sentido y echado raíces para florecer en una sabiduría propia de las mujeres.

¿Por qué estamos aquí? Porque todas hemos vivido violencia, en algún momento de nuestra vida. Para algunas eso comenzó desde niñas, con miradas lascivas y penetrantes, con ofensas en el espacio público, con acoso u hostigamiento sexual.

Porque la violencia que vivimos no sólo viene de los hombres, también se extiende a otras mujeres (madres, hermanas, amigas o conocidas). Eso no es raro, todas y todos estamos atrapados en este sistema patriarcal que nos constriñe y nos hace ser vigilantes carcelarios de otras, otros, otras.

Qué queremos lograr:

- Conocer a otras mujeres, compartir experiencias.
- Incentivar el diálogo entre nosotras, pensar y ejecutar soluciones, crear redes de apoyo.
- Que nuestras compañeras violentadas se sientan respaldadas, que unamos fuerzas para lograr un cambio.
- Aprender, aportar, conocer, generar soluciones, técnicas que sean efectivas en la vida diaria.
- Aprender de todas y compartir lo que conocemos, emprender la construcción de otras formas de entender e involucrarnos.
- Un ambiente seguro. Un espacio seguro en donde nos podamos escuchar y ser escuchadas en nuestras infinitas dudas sobre estos temas.
- Hacer algo, como dijo una compañera “creo que incluso una gota de agua puede derramar un vaso a tope”.
- Armarnos con argumentos, analizados e incorporados por nosotras.
- Aprender de los caminos de la investigación.
- Aprender de otras mujeres, compartir lo que pueda y colaborar en este proyecto.
- Documentar este proceso y verlas florecer a todas.
- Proponer y abrir el horizonte a otras mujeres, dejarles una mejor universidad a las que están por venir.
- Abonar a una sociedad más justa para las mujeres y las niñas de este país, de la mano de las protagonistas de este proyecto: todas nosotras.

La escuela habitada

¿Qué significa habitar? Tal como lo plantea el Consejo Nocturno (2018: 97):

Habitar es un entrelazamiento de vínculos. Habitar es pertenecer a los lugares en la misma medida en que ellos nos pertenecen. Es un co-estar, co-habitar. Es no ser indiferente a las cosas que nos rodean, es estar enlazados a la gente, a los ambientes, a los campos, a los setos, a los bosques, a las casas, a tal planta que yace en el mismo espacio, a tal animal que se puede ver ahí. Es estar anclados y tener posibilidades abiertas en nuestros espacios. Habitar es lo opuesto a sus pesadillas de metrópoli, de las que solo cabe deshacernos.

Entendemos pues que habitar es construir mundos comunes, que en ningún sentido implica aplanar e invisibilizar nuestras diferencias. Cabe entonces la pregunta por las mujeres y cómo habitan esta pequeña metrópoli que es nuestra escuela. *Intrusas en la universidad* fue el título de un contundente libro escrito por las investigadoras Ana Buquet, Jennifer Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2013), quienes exhiben y documentan el *habitus machista* en nuestra comunidad universitaria, *habitus* que en la actualidad se reformula y actualiza siendo más indirecto o benevolente que puede ser paternalista “proteger, cuidar”.

Los espacios, nos dice Foucault (1999), no pueden ser entendidos como lo fijado, inmóvil, la geografía física, lo inerte, los espacios son lugares de actuación de fuerzas, de luchas entre poder y saber. Y en ese sentido nos convoca a pensar a la universidad como un espacio denso, problemático y jerárquico-patriarcal donde existen zonas de dominación, disciplinamiento, vigilancia y silenciamiento de los cuerpos. Es una escuela vivida, sentida, *incorporada*, se crea a cada instante. En cada uno de sus lugares se construyen relaciones y vínculos complejos porque son escenarios vivos, en acción, negociación y disputa permanente. Las aulas, los pasillos, y los otros lugares recorridos por la comunidad, son creados y recreados activamente. Los espacios, indica Alicia Lindón (2009), son depositarios de micro-situaciones.

Pero de nuevo cabe la pregunta, ¿las jóvenes universitarias que llegan a la FES Zaragoza son intrusas? En nuestro primer encuentro las jóvenes compartieron sus experiencias, necesidades y demandas donde quedó claro que se sienten ajenas, extranjeras, invasoras tanto de espacios privados, públicos y digitales. Son nómadas de los espacios públicos pues tienen que tomar diariamente decisiones para sus

distintos tránsitos a la escuela, al trabajo y de nuevo al hogar. Implica decidir vestirse “para no ser vistas”, cambian constantemente sus rutas y medios de transporte para no sufrir asaltos sexuales, y en las calles siguen escuchando ofensas, amenazas, burlas y acoso. ¿No es esto un mensaje claro de la sociedad de que la ciudad y la metrópoli no les pertenece? Son también migrantes y nómadas de su escuela. Implica estar constantemente en un *no lugar* ante la sensación de peligrosidad a su integridad corporal, física, afectiva, intelectual. Conlleva acciones de sobrevivencia, de escape, huida ante ciertas figuras de autoridad.

Desafortunadamente en nuestra escuela, como en muchas otras, se han identificado problemáticas de:

- Misoginia.
- Machismo.
- Hostigamiento y acoso sexual.
- Discriminación por diversidad sexual.
- Microviolencias que van desde las miradas lascivas, tocamientos innecesarios, comentarios burlones y denigrantes en las aulas, laboratorios, clínicas, prácticas de campo y durante su servicio social.

Dolor, rabia, miedo, tristeza, incertidumbre, odio, amor, esperanza, acompañaron sus relatos. Para nosotras, las emociones fueron otra herramienta de indagación epistemológica. Pero es necesario enfatizar que como apunta Sara Ahmed (2015), las emociones no deberían considerarse estados psicológicos, sino prácticas culturales y sociales, sitios de tensión personal y social. Las jóvenes, a nosotras nos mostraron además que, las emociones no se leen igual en los cuerpos que lo movilizan. Hay particularidades que requieren ser escuchadas.

Pero, detengámonos un poco en el dolor. Dice Sara Ahmed (2015) que la intensidad de sentimientos como el dolor nos lleva de vuelta a las superficies de nuestro cuerpo: el dolor me atrapa y me hace retornar a mi cuerpo. el dolor esta así vinculado con la manera en que habitamos el mundo, en que vivimos en relación con las superficies, con los otros. La pregunta no es qué es el dolor, sino qué hace el dolor.

Por su parte la antropóloga Veena Das (2016) se pregunta “¿dónde está mi dolor? ¿es posible que mi dolor resida en otro cuerpo? ¿podemos habitar juntos el mismo dolor? Ella encuentra que sí se puede construir una comunidad del dolor, de una suerte de privatización del dolor es posible configurar un saber distinto, hacer comunidad de eso que es tan íntimo y tan radical, ya se vislumbran modos de sostener y habitar el dolor en colectivo para transformarlo en acciones de co-cuidado. Pero ¿qué hace posible esta disposición?

La hospitalidad como filosofía práctica: claves éticas en la educación

El filósofo Emmanuel Lévinas nos lleva a un horizonte ético distinto al que se planteaba la filosofía hasta Hegel, que era una pregunta por el sí mismo, pero con el concepto de *Hospitalidad*, inaugura una filosofía del otro. Según Lévinas (1977), el lazo social se anuda en la preocupación y ocupación por el prójimo, pues lo que da sentido al yo es cuidar del otro. El gesto de la responsabilidad constituye la estructura primera y fundamental de la subjetividad.

Él se pregunta, ¿quién sufre? ¿Cómo puedo estar a la altura del sufrimiento del otro? ¿cómo puedo acompañar al otro? Así, cuando nos hacemos estas preguntas, desde que nos abrimos a la alteridad, desde que le damos cabida al otro (migrante, extranjera), ya estoy en una disposición hospitalaria, otorgándole un rostro: ¿Quién eres? ¿Quiénes son ellas? ¿Cómo podemos estar a la altura de su sufrimiento? Dar hospitalidad es dar un “sí” al otro; acoger su rostro se traduce como atender su palabra (Lévinas, 1987; Derrida, 1995,1998). Es un encuentro ético, en el que la palabra del otro es una enseñanza (Lévinas, 2006). La donación de hospitalidad implica la actitud receptiva y de apertura subjetiva ante la llegada del otro (Butler, 2009). Es apertura para habitar los espacios y re-existir.

Las violencias de género se viven dentro de la FES Zaragoza, formando parte del currículo oculto. Por lo que al incidir desde una pedagogía del sujeto (que centra su relación educativa en las experiencias, las historias personales, los valores y actitudes ante “lo propio de las mujeres y lo propio de los hombres”) se puede subvertir el orden de género establecido que por su construcción es en sí mismo violento produciendo relaciones en desigualdad; por su parte, al incidir desde

una pedagogía de la esperanza (Freire, 2005) que es reflexiva, amorosa, solidaria y emancipadora, se posibilitan otras maneras de ser y actuar en colectivo, desde un Nos-otras/Nos-otros.

Como hemos mostrado, entre la escuela y el género, están los cuerpos, los afectos y las afectaciones. La escucha hacia lo inenarrable, dentro de un espacio seguro posibilitó colectivizar la experiencia sensible. Sacar a la superficie el dolor, movilizarlo. Accionar para transformarlo en nuevos saberes. Habitar de otros modos. Lévinas nos insiste que el rostro se ve, el rostro es escucha, es una demanda, una apelación de un nombre propio, el rostro es alguien que tiene cuerpo, alguien que sufre. Alguien que pide que no pasemos de largo y ser indiferentes. Esa es la ética de Lévinas, una ética del reconocimiento del otro y un ofrecimiento de un “buen lugar para vivir”.

Referencias

- Ahamed, Sara. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: UNAM-CIEG.
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.
- Buquet, Ana, Cooper, Jennifer, Mingo, Araceli y Moreno, Hortensia. (2013). *Intrusas en la universidad*. México: UNAM.
- Butler, Judith. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
- Carballeda, Alfredo. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Consejo Nocturno. (2018). *Un habitar más fuerte que la metrópoli*. México: Pepitas de calabaza.
- Das, Veena. (2016). *Violencia, cuerpo y lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze, Gilles (1999). *Diferencia y repetición*. Barcelona: Amorrortu.
- Derrida, J. (1995). *Dar (el) tiempo*. Barcelona: Paidós.
- (1998). *Palabra de acogida*. Madrid: Trotta.
- Foucault, Michel. (1999). *Estética, ética y hermeneútica*. Barcelona: Paidós.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

- Hierro, Graciela. (2001). *La ética del placer*. México: UNAM-PUEG.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- (2006). *De la existencia al existente*. Madrid: Arena Libros.
- Lindón, Alicia. (2009). La construcción socioespacial de la ciudad: el sujeto cuerpo y el sujeto sentimiento. *Cuerpos, emociones y sociedad* 1, 6-20.
- Mingo, Araceli y Moreno, Hortensia. (2015). El ocioso intento de tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles educativos*, 37(148), 138-155.
- ONU Mujeres. (2020). *La violencia feminicida en México. Aproximaciones y tendencias*. Gobierno de México. CONAVIM, INMUJERES, ONU Mujeres.
- Pardo, José. (2004). *La intimidad*. Valencia: Pre-textos.
- Parra, M. (2005). La construcción de los movimientos sociales como sujetos de estudio en América Latina. *Athenea digital*, 8: 72-94.
- Piedrahita, Claudia. (2012). Una perspectiva en investigación social: el pensar crítico, el acontecimiento y las emergencias subjetivas. En Piedrahita, Díaz y Vommaro (Comps.) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas 11-30.
- Ramos Daltro, Mônica & de Faria, Anna Amélia (2019). *Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade*. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19(1), 223-237. [Consulta 21 de junio de 2022]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451859860013>
- Segato, Rita. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Valencia, Sayak; Sepúlveda, Katia. (2016). Del fascinante fascismo a la fascinante violencia: Psico/bio/necro/política y mercado gore. *Mitologías hoy*, [en línea], 14, 75-91. <https://raco.cat/index.php/mitologias/article/view/315891> [Consulta: 20-06-2022].
- Varela, Helena. (2020). Las universidades frente a la violencia de género. El caso de la Universidad Autónoma de Guanajuato. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 6, 556. doi: <http://dx.doi.org/10.24201/reg.v6i0.556>.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud*. Madrid: Traficantes de sueños.

Notas

¹ Agradezco el financiamiento otorgado para la realización de este estudio al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica PAPIIT IA302520.

² Por acontecimiento entiendo un encuentro entre la experiencia y el pensamiento que permite desplazar los supuestos e incomodar los presupuestos y palabras dichas (Piedrahita, Claudia, 2012; Biesta, 2017).

³ Agradezco a la Dra. Brenda Magali Gómez Cruz y la Mtra. Caridad Rangel Yepez, así como a la y el pasante en psicología Daniela Ivonne Lima Ángeles y Javier Uriel Hernández Bustamante quienes colaboraron en el diseño e implementación del dispositivo de intervención de este proyecto.

EL DISEÑO DE UNA SECUENCIA DE ACTIVIDADES PARA LA DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

María Guadalupe Simón Ramos

Doctora en Ciencias. Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). gsimon@docentes.uat.edu.mx

Recibido: 22 agosto 2022
Aceptado: 15 de febrero 2023

Resumen

¿Cómo hacer divulgación de la ciencia con perspectiva de género? Es una pregunta que nos hacemos constantemente quienes, desde el feminismo, re-pensamos la forma en la que hacemos investigación, nuestra práctica docente y el cómo compartimos nuestros hallazgos con un público no especializado. En este artículo se presenta una reflexión sobre los elementos teóricos y metodológicos que desde el Feminismo y la Matemática Educativa han permitido el diseño y rediseño de actividades para la divulgación de la ciencia con perspectiva de género. Para ello desglosamos en sus elementos (inicio, desarrollo y cierre) un ejemplo diseñado para un público muy joven (10 -14 años) y rediseñado para uno que se forma en didáctica y pedagogía (18-23 años).

Palabras clave: antropometría, matemáticas, feminismo, divulgación de la ciencia.

Abstrac

¿How to make science popularization with gender perspective? It's a question that we make us the people who, from feminism, rethink the way we make research, our docent practice and how we share our findings to a no specialized public. In this article we present a reflection about the methodologic and theoretical elements that since feminism and Mathematics Education had permit the design and re-design of activities for popularization of science whit gender perspective. For it we break down in their elements (beginning, development, and closure) a design made for a wich one a young public (10-14 years) and re-designed for one that it's been training in didactic and pedagogy (18-23 years).

Keywords: anthropometry, mathematics, feminism, popularization of science.

Divulgación de la ciencia

La divulgación de la ciencia se ocupa, de forma general, de llevar un conocimiento científico y técnico a un público no especializado (Tonda, 2009). Qué puede estar compuesto por infantes, estudiantes (de nivel básico o superior) e incluso personas adultas. Entre las principales funciones de la divulgación se encuentran el informar, divertir, educar y hacer nacer vocaciones. Este último uno de los principales objetivos con el que, por medio de la divulgación, nos acercamos a infantes, adolescentes y jóvenes.

Si bien, la divulgación de la ciencia puede suceder desde diferentes espacios como los museos, medios audiovisuales, conferencias, artículos, entre otros. En este artículo nos centraremos en aquella divulgación científica que puede realizarse en espacios públicos, abiertos y gratuitos, ya sea de manera presencial o virtual. En la que la persona que divulga interactúa frente a frente con sus participantes, a quienes a través de la actividad que ha diseñado les invita a participar de un momento de diálogo en el que ambas partes comparten y disfrutan del conocimiento científico.

La divulgación no es una traducción de la ciencia, sino una recreación de esta. Por lo tanto, no significa que solo las personas más sabias puedan hacer esta traducción. Por el contrario, existe un consenso sobre la necesidad de equipos multidisciplinares para llevar a

cabo esta labor y por supuesto la de la profesionalización de la divulgación científica. Es decir, no cualquiera puede realizar divulgación de la ciencia y surge la necesidad de crear programas de formación como el que existe en la Universidad Veracruzana.

Pero ¿qué es lo que divulgamos? Al pensar en divulgación de la ciencia lo más común es que pensemos en las áreas conocidas como STEM (por sus siglas en inglés: Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). ¿Qué pasa con las artes y las humanidades? El no incluirlas en la divulgación como áreas que permiten la construcción de conocimiento negaría la naturaleza humana misma. Y no solo por la capacidad que tienen estas áreas para fortalecer cualquier actividad que se desee diseñar, sino por las habilidades del pensamiento científico que permiten desarrollar como el pensamiento crítico, la capacidad de diálogo y por supuesto habilidades que en el pasado no habían sido consideradas de utilidad para la ciencia como la comunicación asertiva y la empatía. La importancia de las artes y las humanidades para la divulgación de la ciencia, dadas las situaciones y reflexiones que despertó la pandemia por COVID-19, puede notarse mucho más en los recientes números de la revista *¿Cómo ves?*, editada por la UNAM. La cuál en sus recientes ediciones ha incluido mayor cantidad de temas del área de humanidades (UNAM, 2022).

Volvamos a la reflexión sobre quién realiza divulgación de la ciencia. Suele creerse que la divulgación es una actividad que se da de manera vertical, es decir, desde una persona que posee cierto conocimiento hacia otra que no lo tiene, este es el llamado “modelo de déficit”. Según Emilia Beyer (2020) este es el modelo en el que esta actividad nació. En la actualidad se promueven otros en el que la construcción de conocimiento se da a través del diálogo con la otra persona, quien también es poseedora de saberes y con plena conciencia de que el conocimiento construido dentro de las instituciones científicas (como universidades y centros de investigación) no es el único existente. Esto nos lleva a otro punto importante, no se trata de transmitir una gran cantidad de datos o solamente entretener o divertir. Sino de establecer un diálogo en el que, a través del disfrute, se lleve a quienes participen desde el interés, la comprensión o a la toma de conciencia sobre algún fenómeno, hasta la formulación de una opinión y se dé la apropiación del mensaje (Burns, 2003). Y por supuesto incluir ese nuevo conocimiento en la vida de la gente, de las formas en que cada persona lo pueda y necesite integrar.

Al mismo tiempo, la divulgación de la ciencia deberá mostrar la forma en la que se construye conocimiento científico. Lo cual no se realiza desde la posición tradicional del hombre de ciencia, aislado en sus pensamientos, sino que se lleva a cabo dentro de comunidades, cada vez más diversas, con visiones multidisciplinarias, que además está en constante transformación, no es neutra y comete errores (Ana María Sánchez, 2019).

Hacer divulgación de la ciencia con perspectiva de género

Las figuras de ciencia más reconocidas por el público en general están asociadas al pasado. Personajes como Einstein y su pelo despeinado o Newton sosteniendo una manzana suelen ser retomados para ejemplificar como es que la genialidad se concibe en una persona. Más aún, son los nombres de hombres y sus descubrimientos aquellos a los que se suele hacer referencia en las clases de ciencias (naturales, humanas, sociales o exactas), en los libros de texto y en los espacios de divulgación científica. Y es esta imagen del hombre de ciencia la que aún en la actualidad se usa en los espacios de divulgación. Afortunadamente esta visión comienza a borrarse y es en gran medida debido a la participación de las mujeres. Ya que si bien, en un principio la mayoría de quienes realizaban divulgación eran hombres, y se trataba en muchos sentidos de una actividad exhibicionista, que tenía entre sus principales objetivos mostrar el conocimiento que poseía el divulgador (Jornadas divulgación innovadora Zaragoza, 2018). En la actualidad esta actividad es desarrollada por una buena cantidad de mujeres que se han especializado en ella y la llevan a cabo de manera profesional y con mucha calidad (Serrano, 2018).

Y es así como la presencia de las mujeres en la divulgación de la ciencia ha llevado a muchas de ellas a cuestionarse sobre la importancia de la perspectiva de género al llevarla a cabo, como es el caso de Ana Inés Zambrana (ONU-Mujeres, 2021).

Algo que es muy importante considerar es que realizar divulgación de la ciencia con perspectiva de género va más allá del lenguaje incluyente. Si bien no puede obviarse su importancia debido a la influencia que tiene en el reforzamiento de estereotipos de género, la exclusión e invisibilización de las mujeres aún puede hacerse mucho más.

Para Patricia Castañeda (2016) una de las claves metodológicas para realizar investigación desde la Teoría Feminista es “empezar por la vida de las mujeres”: su experiencia, su situación en el mundo, su contexto y desde el lugar político y filosófico que ocupan. Considerando que se desea comunicar una visión más amplia de la ciencia, del mismo modo podría pensarse la divulgación. Partir de la experiencia de las mujeres como usuarias y constructoras de conocimiento científico.

Otras características relacionadas con la interacción entre las personas que divulgan y el público van desde: Desestereotipar comportamientos de quienes divulgan y lo que se espera del público (hombres o mujeres); pensar en un público más amplio que incluye mujeres, niñas, madres, abuelas, profesoras,..., sus intereses, problemas y experiencias (las cuáles habían estado invisibles); hasta realizar una divulgación libre de estereotipos de género, racismo, clasismo y sexismo que evite burlas y alusiones a lo femenino, a la raza o posición social de las personas.

Visibilizar a las científicas va más allá de nombrarlas, usar sus imágenes o mencionar que fueron ellas quienes realizaron tal descubrimiento o aportación. Se trata de destacar su trabajo recalcando el contexto (histórico, cultural y personal) en el que lo desarrollaron y cómo este permeó sus aportaciones a la ciencia. Distinguir las por sus métodos e innovaciones y principalmente dejar de hacerlo considerando como punto de referencia a un científico (colega, maestro, padre, pareja sentimental, hijo...). **S o b r e** todo, es importante resaltar que lo tradicionalmente considerado femenino (labores de cuidados, afectos, ...) y lo relacionado exclusivamente con las mujeres (lactancia, parto, menstruación, ...) también permite (y ha permitido a lo largo del tiempo) la construcción de conocimiento e innovación.

Las estrategias de la Divulgación

Existen diferentes modelos para la divulgación de la ciencia que a lo largo del tiempo han caracterizado la forma en la que se realiza esta labor (Beyer, 2020). Varios de ellos actualmente obsoletos, como el Modelo de Déficit (en el que quien divulga tiene el conocimiento y el público carece del mismo) o el Modelo de Mediación, el cual consiste principalmente en construir con la otra persona. O el Modelo de Comunicación, el cual busca por diversos medios (contar historias, realizar experimentos, ...) que el público pueda apropiarse de una idea e incluso llegar a establecer un diálogo a través de la ciencia.

Del mismo modo, existen diversidad de recomendaciones para lograr establecer un diálogo con el público: Conocer al público, elegir lo que se desea comunicar, valorar la cantidad de datos que se ofrecen, causar emociones, etcétera. Si bien el objetivo de la divulgación no es el aprendizaje del tipo escolarizado, no hay duda de que la didáctica ofrece orientaciones importantes. En especial una didáctica crítica, que consideré que el aprendizaje no es un estado del sujeto sino un proceso en construcción. Y qué además guie nuestras acciones de una forma consciente y significativa.

Situaciones de Aprendizaje para la Divulgación de la Matemática

Las Situaciones de Aprendizaje son una herramienta para el diseño de tareas propuesta por la Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa, la cual tiene como su principal objetivo democratizar el aprendizaje de las matemáticas. Es decir, que las personas disfruten y participen de la cultura matemática enraizada en sus propias vidas (Cantoral y Reyes, 2014). Para lograrlo se requiere entre otras cosas ampliar nuestra idea de aula y entender que el aprendizaje no solo se da dentro de ella. La idea de aula extendida se refiere a un saber matemático que no solo es institucional, es decir, que está en la vida de la gente, en su cotidianidad y experiencias vividas. De este modo, el aprendizaje se entiende como un proceso de significación que se da a través de un juego de prácticas socialmente compartidas en el mundo de experiencias del aprendiz (tanto dentro como fuera del aula).

Es esta noción de aula extendida la que nos permite retomar a las Situaciones de Aprendizaje de la Matemática Educativa como una herramienta para el diseño de tareas en divulgación de la ciencia. Si bien la Teoría Socioepistemológica apunta hacia el rediseño del discurso matemático escolar como una de sus metas a largo plazo, nos proporciona herramientas para traer a los espacios de divulgación las experiencias y vivencias de las personas a través de prácticas socialmente compartidas.

Para analizar los elementos de la construcción social del conocimiento que serán considerados en el diseño de una Situación de Aprendizaje la teoría cuenta con una herramienta teórico-metodológica denominada problematización del saber matemático. Esta se emplea para estudiar de forma articulada las distintas dimensiones

de un saber matemático específico: dimensión epistemológica – circunstancias que hicieron posible la constitución del saber–, dimensión cognitiva –formas de apropiación y significación progresiva del conocimiento–, dimensión didáctica –cómo vive el saber en el sistema didáctico– y dimensión sociocultural –el uso situado del saber– (Hinojosa, Farfán y Romero, 2019).

Al análisis de estas cuatro dimensiones pueden agregarse algunos cuestionamientos si se desea realizarlo desde una perspectiva feminista: dimensión epistemológica- ¿Cuál fue el rol de las mujeres en la constitución de ese saber?-, dimensión cognitiva -¿cuáles son las formas en las que las mujeres se apropian y significan el conocimiento?-, dimensión sociocultural-¿Cuál es el uso que se hace de ese saber por parte de las mujeres o en contextos feminizados?-y la dimensión didáctica- ¿Cuáles son las prácticas que excluyen a las mujeres de los entornos de construcción de conocimiento?

Las principales características de las situaciones de aprendizaje son las siguientes (Cantoral, 2016):

- Se diseñan a partir de prácticas situadas (acciones intencionadas, normadas culturalmente) que permiten el desarrollo del pensamiento matemático.
- Ponen como punto importante a la contextualización real o artificial en relación con otras ciencias y con la vida cotidiana del estudiante.
- Se debe propiciar proponiendo una situación problema que enfrente el sujeto dentro de un escenario en el que deba poner en juego los saberes que se requieren.
- El individuo estará en situación de aprendizaje cuando entre en conflicto, y el mismo diseño le hará percatarse de ello.
- Privilegian la diversidad de argumentos, considerándose todas como válidas si son coherentes con su racionalidad, pues de ahí se puede partir para construir conocimiento matemático.

El diseño de Situación de Aprendizaje usado en un contexto de divulgación de la ciencia parte de la investigación de Reyes (2016). En la cual, a partir de una cuidadosa problematización de la matemática escolar, caracterizó una evolución pragmática (de prácticas) que significa a la evolución conceptual de la proporcionalidad.



A continuación, presentaremos los tres momentos (inicio, desarrollo y cierre) en los que se dividió un diseño creado para la divulgación de la ciencia, sus fundamentos y objetivos.

El diseño que se presenta fue analizado y rediseñado de uno originalmente pensado para trabajarse con estudiantes de primaria y secundaria en una feria de ciencias presencial. Los ajustes realizados se hicieron pensando en un entorno virtual dirigido principalmente a jóvenes con edades entre 17-22 años con formación en didáctica y pedagogía, quienes en el futuro tendrán a su cargo decisiones sobre aspectos educativos. Pero también se consideró la posibilidad de tener un público más amplio dado que la actividad se difundió por varias redes sociales.

Inicio

En el inicio se tiene como principal objetivo invitar al público a interesarse en las actividades que les planteamos. Para la teoría consiste en poner al público en situación de aprendizaje. En otras palabras, les invita a poner todo su conocimiento (formal e informal), sus sentidos y disposición para atender a las actividades.

Objetivo	Actividad	Prácticas que se pondrán en juego
Poner al público en Situación de Aprendizaje	P1 ¿Qué diferencias y similitudes ves en los cuerpos de estas dos personas? P2 ¿El tamaño de las cabezas de ellas puede ser el mismo.	Visualizar, estimar comparar, equivaler (mantener relaciones de igualdad), medir, conmensurar (medir con determinada proporción).

<p>¿Qué diferencias y similitudes ves en los cuerpos de estas dos personas?</p> 	<p>¿El tamaño de las cabezas de ellas puede ser el mismo?</p> 
<p>P1 Visualizar, comparar y equivaler.</p>	<p>P2 Medir, equivaler y conmensurar.</p>

Se espera que la pregunta uno (P1) genere cuestionamientos que se relacionen con la realidad el público. Esto se logra a través de las imágenes, una de ellas conocida e irreal y la otra muy cercana a la realidad de la población mexicana. La visualización matemática (interpretar la información presentada de manera visual matemáticamente) será la primera práctica que se pongan en juego. La comparación será aquella que les permita distinguir lo que es real, y parecido a su mundo, de lo que es una fantasía. También puede surgir la necesidad de realizar equivalencias entre diferentes dimensiones de un cuerpo y del otro (pies, cabeza, manos, torso).

Se ha usado la imagen de una mujer porque tradicionalmente las mujeres no somos protagonistas de los diseños didácticos y los temas que nos atañen a nosotras son poco referenciados.

Una vez que se ha hecho referencia a las proporciones que deben guardarse en el dibujo de un cuerpo para considerarlo humano en la pregunta dos (P2) fijamos la atención en las dimensiones y proporciones de las cabezas de dos jóvenes respecto de sus cuerpos. En este caso con la intención de llevar al público a medir. Dado el entorno en el que se trabajó se pueden utilizar diversas herramientas digitales. De manera presencial es posible tomar medidas de las personas.

La discusión sobre el tamaño de la cabeza y el del respectivo cuerpo se guía llevando a las personas hacia concluir que cuerpos más pequeños tendrán cabezas más pequeñas, pero además existe una relación matemática que nos llevará a distinguir un cuerpo humano

representado de una forma muy cercana a la realidad, es decir, con las proporciones correctas. En un cuerpo humano la longitud de la cabeza (desde la barbilla hasta la parte superior más alta) cabe de seis a ocho veces (dependiendo de la raza) en la longitud del cuerpo. Al comparar ambos cuerpos se estarán conmensurando longitudes, es decir, midiéndonlas con la misma proporción.

Nuevamente elegimos la imagen de dos mujeres, en este caso enfatizando la diversidad de personas que podemos encontrar en nuestra realidad (cuerpos, características, intereses, razas) y hacemos hincapié en la diversidad de cuerpos, razas y la armonía matemática que podemos encontrar en ellos.

Desarrollo

Si hemos logrado poner al público en situación de aprendizaje entonces la siguiente actividad les será de mucho interés y estarán en total disposición para realizarla.

En este caso las prácticas que han puesto en juego en la actividad anterior volverán a ser evocadas, en especial las de medir, comparar, equivaler y conmensurar, pero ahora con sus propios cuerpos. Se les pedirá tomar las medidas indicadas con la ayuda de una cinta métrica, flexómetro, regla o escuadra y se espera que logren identificar algunas equivalencias y establecer algunas relaciones de proporcionalidad según los datos encontrados.

Medida a tomar	Longitud en cm
Longitud del pie (puede ser la medida del zapato)	24.5 cm
Longitud de la cabeza	
Longitud de nuestros brazos extendidos (de punta a punta)	
Estatura	
Longitud del suelo a mi ombligo	
Longitud de la oreja	
Longitud del rostro (barbilla al nacimiento del cabello)	

Los datos recabados y las reflexiones realizadas en el inicio llevarán al público a realizar comparaciones entre las medidas que tomen de su cuerpo, buscar equivalencias (relaciones de igualdad) y determinar si su cuerpo mantiene ciertas proporciones. Se puede usar la

siguiente ficha como apoyo para reafirmar información encontrado y guiar la búsqueda de otros datos.

- Mi estatura es aproximadamente **6.5 veces** la medida de mi cabeza.
- La medida de mis brazos extendidos es aproximadamente _____ a mi estatura.
- La medida de mi pie es aproximadamente _____ a la medida de mi cabeza.
- Mi estatura es aproximadamente _____ la medida del suelo a mi ombligo.
- La medida de mi cara es aproximadamente _____ la medida de mi oreja

En este momento es importante enfatizar que las relaciones matemáticas encontradas no tienen que ser perfectas o exactas y la mayor riqueza la encontraremos en la diversidad de cuerpos humanos.

Cierre

El momento de cierre se ha usado para establecer los conocimientos matemáticos involucrados en todo el diseño. En especial la proporcionalidad y la proporción aurea. Esta última además sirve para hacer referencia a una mujer matemática, sus aportaciones al campo, su forma de concebir el mundo dentro del contexto en el que se desarrolló. Esto último tratamos de realizarlo sin hacer referencia a la figura de un varón.

TEANO

Filósofa y matemática que nació en el siglo IV a. C. y perteneció a “La escuela de Crotona”, al igual que sus hijas y otras 27 mujeres más.

Fue autora de varios tratados de matemáticas, física y medicina. Su búsqueda de la armonía de las formas y proporciones la llevo a trabajar con el *número áureo o divina proporción*.

La proporción aurea. también conocida como número de oro, representado con la letra griega ϕ y cuyo valor es $\phi=1.61804\dots$ Es una relación o proporción entre dos longitudes que se encuentra en las longitudes del cuerpo humano, en las plantas, animales y en algunas construcciones y obras artísticas creadas por la humanidad.

Si el público se interesa es un buen momento para introducir otros usos de la proporción aurea y de otras proporciones importantes relacionadas también con la armonía de los cuerpos (antropometría) y también con la salud, la construcción o la naturaleza.

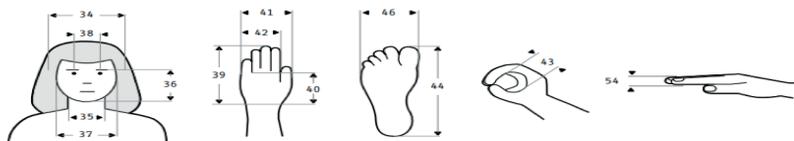


Imagen 1: Ávila, González y Prado (2007) Dimensiones antropométricas de la población latinoamericana.

Los elementos que se han discutido durante toda la situación de aprendizaje, referentes a las formas y tamaños de los cuerpos, los gustos e intereses de las personas y la visibilización de las mujeres pueden servir para discutir con el público sobre la importancia de hacer estudios antropométricos que incluyan a la población mexicana y además hagan una distinción por sexo, como el realizado por Ávila, González y Prado (2007).

Los estudios antropométricos tienen importantes aplicaciones en el diseño de todo tipo de artefactos y herramientas usadas por las personas, el diseño de espacios para la vivienda, el trabajo y esparcimiento, entre otros. En este momento es posible integrar elementos que tienen relación con grupos étnicos y el uso de medidas antropométricas. Como el caso de la vivienda Maya cuya construcción está en estrecha relación con las dimensiones de la persona que la construye y la habitará. La unidad de medida usada para su construcción es la vara, la cual es la longitud medida desde el suelo hasta el ombligo de la persona (Romo y Covián, 2015).

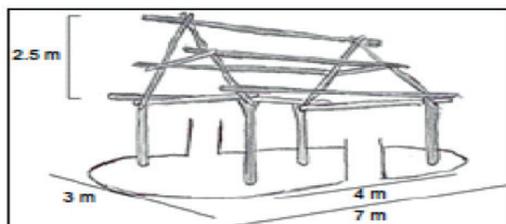


Imagen 2: Covián y Romo (2015) La construcción de la vivienda tradicional maya.

La antropometría también tiene importantes usos en la determinación del estado físico de las personas en sus diferentes momentos del ciclo de vida (infancia, adultez, embarazo, etcétera). Información de interés y circulación actual como la índice cintura cadera o el índice de masa corporal pueden incluirse en la discusión.

Conclusiones

A través de analizar los momentos de un diseño didáctico ideado para la divulgación de la ciencia hemos desglosado diferentes elementos que a partir de una visión feminista apuntan a la creación de entornos más equitativos e inclusivos. En especial en lo que se refiere a las mujeres y su relación con la ciencia.

Hemos reflexionado sobre el uso del lenguaje y cómo es un elemento importante para visibilizar a las mujeres, pero no el único. Pues podríamos estar nombrando a las mujeres, pero invisibilizando o desestimando su habilidad para la construcción de conocimiento. Será importante también evitar reforzar estereotipos de género que colocan a las mujeres y a lo femenino en un papel de menor importancia. Por el contrario, se propone retomar los temas relacionados con ello que han sido dejados de lado, hacer que las mujeres sean protagonistas y mostrar la ciencia alrededor de ello.

Incorporar ejemplos femeninos, reconocer y visibilizar a importantes mujeres de ciencia del pasado y actuales ha mostrado un impacto importante en el desarrollo de vocaciones científicas. Sin embargo, cabe considerar que una importante fracción de la población no tomara como profesión a la ciencia, pero las personas sí serán usuarias de ella y deberán ser capaces de reconocerla en sus vidas. Por ello es importante visibilidad a las mujeres comunes y los asuntos que les conciernen. Así como quitar el velo sobre aquellos temas o contextos relacionados con mujeres y lo femenino que parecieran no tener relación con la ciencia.

Si bien a los espacios de divulgación de la ciencia, como a los que nos referimos en este artículo, las personas acuden de manera libre. El diseño de las actividades que ahí suceden no puede realizarse sin una guía teórica y metodológica que permita vislumbrar lo que se desea comunicar según el público a quien va dirigido, qué objetivos se busca lograr, cómo comunicarlo y cómo distinguir que la idea fue comunicada.

Referencias bibliográficas

- Ávila R., González E. y Prado L. (2007). *Dimensiones antropométricas de la población latinoamericana*. Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño.
- Beyer E. (2020). ¿Qué nos hace buenas y buenos divulgadores de la ciencia? <https://www.facebook.com/pautaac/videos/758061194984604/>
- Burns, T. W., O'Connor, D. J. & Stocklmayer, S. M. (2003). Science Communication: A Contemporary Definition. *Public Understanding of Science*, 12(2), 183-202. <https://doi.org/10.1177/09636625030122004>
- Cantoral, R., Montiel, G. & Reyes, D. (2014). Socioepistemología, matemáticas y realidad. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(3), 91-116.

- Cantoral R. (2016). Educación alternativa. Matemáticas y práctica social. *Perfiles educativos*, 38(1), 7-18.
- Castañeda, M. (2016). Epistemología y metodología feminista: Debates teóricos. En M. Jarquín (coord.), *El campo teórico feminista: Aportes epistemológicos y metodológicos* (pp. 79-112). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Covian O. y Romo A. (2014). Modelo praxeológico extendido una herramienta para analizar las matemáticas en la práctica: el caso de la vivienda Maya y el trazo topográfico. *Bolema Rio Claro*, 28(48), 128-148.
- Farfán R., Hinojosa J., Romero F. (2020). Principios de diseño de tareas en Socioepistemología. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* 11(1), 1-20.
- Jornadas Divulgación innovadora Zaragoza [Monodosis]. (27/10/18). *Debate abierto, mujeres y niñas en la divulgación de la ciencia*. Disponible en: <https://youtu.be/4iyxiYTSvaA>
- Reyes, D. (2016). *Empoderamiento docente desde una visión socioepistemológica: una alternativa de intervención para la transformación y la mejora educativa*. Tesis doctoral no publicada. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Sánchez, A. (2019). El fin de la divulgación. *Journal of science communication-América Latina*, 2(1), 1-8. <https://doi.org/10.22323/3.02010401>
- Serrano, Carmen. (2018). Mujeres que divulgan ciencia sin exhibicionismo ni competición. *CTXT Contexto y acción*. 191. Disponible en <https://ctxt.es/es/20181017/Firmas/22277/cientificas-feminismo-discriminacion-divulgadoras-carmen-serrano.htm>
- UNAM. (2022). *Revista ¿Cómo ves?* Disponible en: <https://www.como-ves.unam.mx/>
- ONU Mujeres. (2021). *En cinco preguntas: “Si además de los desafíos propios de la ocupación le agregamos el “techo de cristal”, el desarrollo de la investigadora se torna más difícil”*. Disponible en <https://lac.unwomen.org/es/noticias-y-eventos/articulos/2021/02/entrevista-a-ana-ines-zambrana>

LA CREACIÓN DE UN EVA PARA LA ENSEÑANZA DE LOS NÚMEROS RACIONALES A ESTUDIANTES CON DISCALCULIA

Luz Stella Rojas Díaz

Universidad Cooperativa de Colombia. luz.rojasdiaz@campusucc.edu.co

Recibido: 13 de diciembre 2022

Aceptado: 15 de febrero 2023

Resumen

El presente artículo ofrece una síntesis de una reciente investigación que se llevó a cabo en un aula hospitalaria de la ciudad de Bogotá, Colombia, con cuatro estudiantes de séptimo grado, diagnosticados con discalculia. Se abordó específicamente la problemática de la enseñanza y aprendizaje de los números racionales mediante un entorno virtual de aprendizaje (EVA) dirigido a esta población en particular. El EVA consta en total de 10 sesiones, cada una con actividades sincrónicas y asincrónicas basadas en herramientas TIC. Los resultados obtenidos son satisfactorios pues se lograron mejoras significativas en las tres competencias evaluadas, a saber: comunicación, representación y modelación; planteamiento y resolución de problemas; y, razonamiento y argumentación.

Palabras clave: Matemáticas, Discalculia, Entorno Virtual de Aprendizaje, Aula Hospitalaria.

Abstract

This article offers a synthesis of a recent investigation that was carried out in a hospital classroom in the city of Bogotá, Colombia, with four seventh grade students, all of them diagnosed with dyscalculia. The problem of teaching and learning rational numbers was faced through a virtual learning environment (VLE) aimed at this particular population. The VLE consists of 10 sessions, each one with synchronous and asynchronous activities based on ICT tools. The results obtained are satisfactory since significant improvements were achieved in the three competencies evaluated, namely: communication, representation and modeling; approach and resolution of problems; and, reasoning and argumentation.

Keywords: Mathematics, Dyscalculia, Virtual Learning Environment, Hospital Classroom.

La aplicación de las TIC en el sector educativo ha permitido abrir un gran número de posibilidades para que las personas accedan, cada vez con mayor facilidad al conocimiento y desarrollen diversas habilidades. Dentro de las alternativas ofrecidas por la tecnología y el uso de los computadores, una que ha tenido gran acogida entre docentes y estudiantes son los llamados entornos virtuales de aprendizaje (EVA), ya que estos facilitan la comunicación entre los actores involucrados e interesados, así como la personalización del aprendizaje, algo que resulta particularmente útil en aquellos casos en que se trabaja con personas con necesidades educativas especiales. Adicionalmente, un entorno virtual de aprendizaje permite la distribución de recursos educativos en diversos formatos digitales a los que los alumnos pueden acceder en cualquier momento y sin importar el lugar donde se encuentren. Entre los recursos que ofrecen las plataformas educativas, o sistemas de gestión del aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés), están las aplicaciones interactivas, así como los foros y los chat; estos últimos permiten entablar debates y discusiones en línea que contribuyen a la integración y apropiación de contenidos, mediante un aprendizaje colaborativo (Ahumada *et al.*, 2017).

A propósito de las aplicaciones interactivas, cabe también hablar del Material Educativo Computarizado (MEC) que a raíz de la pandemia

ha tomado un nuevo auge. En este sentido, Guerrero (2015) considera que el MEC le brinda al docente –o al diseñador instruccional– un gran número de posibilidades para responder a las necesidades e intereses de los estudiantes, teniendo en cuenta diversos factores como su edad, su capacidad de aprendizaje, su grado de atención, sus condiciones socioculturales, las limitaciones ambientales, entre otros. Los computadores de ahora vienen con sofisticadas y flexibles herramientas para desarrollar este MEC, integrando voz, video, sonido, animaciones, texto y otros elementos.

Ahora bien, el trabajo con las TIC en educación implica tener en cuenta una serie de estrategias pedagógicas para que realmente se logre el efecto esperado, esto es, apoyar y fortalecer el aprendizaje de los estudiantes. Dichas estrategias se basan en ciertas herramientas tecnológicas, que es importante tener en cuenta, como las expuestas por Guerrero (2015), las cuales se enumeran a continuación:

- *Tutorial*: “modalidad en la que se representa un material en el monitor de la computadora y luego se realizan preguntas acerca del mismo con su respectiva retroalimentación”.
- *Ejercitación práctica*: “es la labor de refuerzo del aprendizaje para que los usuarios adquieran habilidades específicas sin proponer ninguna teoría o explicación acerca del contenido”.
- *Juegos*: “su finalidad es la de lograr que el estudiante aprenda o practique mientras desarrolla alguna habilidad de forma lúdica y atractiva”.
- *Simulaciones*: “es la representación de alguna escena cambiante en el tiempo para que se adquiera alguna habilidad o se aprendan algunas reglas con el fin de manipular algún fenómeno, dispositivos dinámicos o mecanismos”.
- *Herramientas*: “vienen a ser los paquetes o aplicaciones para auxiliar las tareas educativas en tareas específicas” (p. 30).

En cuanto a las estrategias pedagógicas en sí, estas deben responder a las necesidades y a los intereses de los estudiantes, ya que las TIC deben usarse como un apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, no como un único medio para transmitir y construir conocimientos. Desde esta óptica, al diseñar un entorno virtual de aprendizaje deben tenerse en cuenta estas premisas, así como los princi-

pios de continuidad e interacción propuestos por Jhon Dewey (Silvero Haba, 2014; Baraldi, 2021; Castiñeiras, 2002).

La continuidad, en el pensamiento de Dewey, hace referencia “a que las personas aprenden a través de una secuencia continua en la cual las experiencias del pasado afectan de manera positiva o negativa a los futuros aprendizajes” (Silvero Haba, 2014, p. 37). En otras palabras, para que el aprendizaje sea significativo este debe basarse en experiencias anteriores y en conocimientos previos que hayan dejado, de preferencia, una marca positiva en el estudiante. Esto es particularmente cierto en el caso de las matemáticas cuyos avances en el aprendizaje dependen sustancialmente de conceptos aprehendidos en etapas anteriores. Cada tema, concepto, operación y proceso que se aprende en esta área es necesario y útil para la siguiente etapa.

En segundo lugar, está la interacción, principio que hace referencia a “la influencia que genera un determinado entorno y/o situación en la construcción de una experiencia. Este componente ambiental plantea que tanto la adquisición como la aplicación del conocimiento dependerán del contexto en que ello ocurra.” (Silvero Haba, 2014, p. 38). Así, la casa, el colegio, el barrio, pueden ser espacios de aprendizaje, siempre y cuando generen en el estudiante una conexión con lo que aprende. Ahora bien, es necesario señalar que la percepción que se tenga del ambiente, puede ser positiva o negativa, y en esa misma medida influirá, para bien o para mal, en la experiencia de aprendizaje del individuo. En este sentido, la interacción se da como una transacción experiencial, no siempre explícita, entre la persona y el ambiente en el que se da la experiencia (Baraldi, 2021). Los estudiantes, más si son pequeños o preadolescentes no siempre son conscientes de que tanto influye en ellos su entorno.

La recomendación de estos autores es entonces que al momento de diseñar un EVA, independientemente del tema que se quiera tratar, es importante tener en cuenta estos principios de continuidad e interacción. Por tanto, lo que se quiere enseñar, y las actividades que se propongan, deben estar basados en conceptos y experiencias anteriores y, por otro lado, el ambiente debe facilitar la interacción y enganchar a los estudiantes. Podría pensarse que dadas las facilidades que ofrecen las TIC para interactuar con los usuarios, este es un aspecto “menor”. Sin embargo, no es así, es necesario que la interacción sea dinámica, fácilmente entendible y con objetivos claros,

de tal manera que el estudiante quiera realizar la actividad y que, por supuesto, aprenda.

Cualquier EVA requiere, básicamente, de una plataforma educativa y de internet (Ayil Carrillo, 2018), así como de instrucciones claras por parte del docente en las sesiones sincrónicas y en las guías o actividades asincrónicas que se dejan como práctica. Los EVA también se caracterizan por el uso permanente de “recursos tecnológicos para poder llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Ayil Carrillo, 2018, p. 36).

Existen diversos estudios que corroboran que un EVA, bien diseñado, resulta ser un “apoyo didáctico que fortalece y desarrolla las competencias básicas y las habilidades comunicativas en los diferentes campos del conocimiento” y además “contribuye a la organización del trabajo pedagógico y didáctico del docente” (Leal Acevedo, 2015, p. 50). Esta misma idea aparece en diversas investigaciones recientes relacionadas con educación virtual, entre las cuales cabe mencionar las siguientes: Cuervo Giraldo (2018); Escobar Zapata (2016); Hernández Cogua (2021), entre otras.

Cuervo Giraldo (2018), por ejemplo en las conclusiones de su tesis, afirma lo siguiente:

Sobre las contribuciones de las TIC, para mejorar la competencia de comprensión lectora, es palpable que se constituyen en apoyo didáctico al proceso de lectura, visto que su uso comienza por transformar las prácticas docentes; a partir de allí se modifica la lógica de los procesos de enseñanza y desde luego los de aprendizaje, abriendo todo un campo a posibilidades creativas e innovadoras (p. 85).

Escobar Zapata (2016), señala en este mismo sentido que “el apoyo de las herramientas tecnológicas como los videos y los juegos interactivos para el trabajo pedagógico, permitió el intercambio comunicativo entre los estudiantes, lo cual favoreció el aprendizaje significativo” (p. 104)

Las dos citas transcritas ponen en evidencia cómo las TIC, cuando se usan apropiadamente como herramientas pedagógicas sirven de apoyo para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, haciendo las clases más dinámicas, motivando a los estudiantes y mejorando, efectivamente, sus desempeño académico.

Diseño del EVA para estudiantes con discalculia

Para el caso particular de esta investigación se creó un EVA con diversas actividades, todas pensadas y diseñadas para atender adecuadamente a las necesidades y circunstancias particulares de cuatro estudiantes hospitalizados y diagnosticados con discalculia (entre otras condiciones de salud), quienes participaron voluntariamente en el estudio.

En relación con lo anterior, Rodríguez Guevara & Soto Reyes (2022), tras realizar un proyecto sobre enseñanza del álgebra a estudiantes de secundaria, usando un EVA, señalan, entre sus conclusiones que “todo curso virtual para el aprendizaje de las matemáticas debe ser diseñado con base en las necesidades de sus usuarios, haciendo hincapié en sus dificultades con el objetivo de fortalecerlas” (p. 51). Quizá es más preciso decir que un EVA, adecuadamente diseñado, puede ayudar a los estudiantes a superar sus falencias o dificultades y a despertar y/o fortalecer sus habilidades.

Estos principios se tuvieron en cuenta para el desarrollo de este trabajo, en el que se siguió básicamente una metodología de investigación-acción-participativa, pues además de realizar un pre-test y un post-test, se llevó a cabo una intervención pedagógica específica con el fin de facilitar la enseñanza y el aprendizaje de los números racionales mediante recursos digitales que les permitieran a los estudiantes-pacientes construir y afianzar sus conocimientos.

El EVA, que constituye la médula de este proyecto, está constituido por un material educativo subido en la plataforma de aulas hospitalarias de Bogotá, que puede utilizarse en diversos contextos, como las aulas hospitalarias o en colegios donde haya estudiantes con dificultades o trastornos de aprendizaje. El diseño de las actividades y del EVA en sí mismo tomó algo más de tres meses. En total el EVA diseñado para esta investigación tiene un total de 10 sesiones, cada una con actividades sincrónicas y asincrónicas encaminadas a apoyar el proceso de aprendizaje de cada uno de los adolescentes que participaron en este estudio. Cabe señalar aquí que las edades de los participantes en el momento de esta intervención eran: 12, 14, 14 y 17 años; dos varones y dos chicas, y los cuatro estaban matriculados en séptimo grado, y diagnosticados con discalculia.

Implementación del EVA en el aula hospitalaria

Una vez se determinaron los temas y los ambientes de aprendizaje, se procedió a la elaboración de las actividades correspondientes para cada sesión, tal como se describen en la siguiente tabla.

No.	Ambiente de aprendizaje	Tema principal	Actividades sincrónicas
1	La fiesta	Introducción y saberes previos.	<ol style="list-style-type: none"> 1) El reloj de la amistad. 2) Fiesta con problemas matemáticos. 3) Indicaciones sobre la plataforma.
2	El jardín de las mariposas.	Concepto de fracciones y representación en la recta numérica.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Dibujos de mariposas y su relación con las fracciones. 2) Explicación sobre el concepto de fracciones, más video, más actividad interactiva. 3) Juego de cálculo mental en la plataforma. 4) Representación de fracciones en el cuaderno. 5) Prueba en la plataforma.
3	Duro contra el mundo.	Clasificación de fracciones: propias e impropias, heterogéneas y homogéneas.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Dibujo de un molino en papel iris y relación con las fracciones. 2) Explicación del tema con apoyo de las TIC. 3) Prueba de conocimientos en Quizzis. 4) Explicación del tema con apoyo de diapositivas. 5) Ejercicios de práctica en línea. 6) Evaluación online de la unidad.
4	Fábrica de galletas	Operaciones con fracciones: suma y resta.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Juego de ruleta en Wordwall para repasar lo visto hasta el momento. 2) Logo para la fábrica de galletas. 3) Cuadro de 10x10 para representar fracciones. 4) Serie de preguntas. 5) Quiz en la página <i>accedetic</i>.

5	Oficina de abogados.	Operaciones con fracciones: multiplicación y división.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Crear una oficina de abogados. 2) Caso con fracciones. 3) Instrucciones sobre multiplicación en la página web: matemáticas18. 4) Práctica de ejercicios en la página web Dino Tim. 5) Instrucciones sobre división en la página web: matemáticas18. 6) Práctica de ejercicios en la página web Dino Tim. 7) Evaluación online de la unidad.
6	En el fondo del mar.	Concepto de decimales, representación y conversión de decimales a fracciones y viceversa.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Con materiales reciclables hacen animales del mar. 2) Explicación preliminar. 3) Actividad para identificar partes de un decimal. 4) Explicación sobre decimales en la recta numérica. 5) Juego online para ubicar decimales y práctica en el cuaderno. 6) Evaluación online de la unidad.
7	Frutería la Morita	Clasificación de decimales: finito e infinito.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Dibujos de frutas para la frutería la Morita. 2) Explicación del tema con recursos interactivos. 3) Quiz 1. 4) Clasificación de números decimales. 5) Quiz 2. 6) Actividad en línea con guía del docente. 7) Evaluación online de la unidad.
8	En el Mall	Operaciones con números decimales: suma y resta.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Dibujar una escena y una obra artística relacionada con el ahorro. 2) Explicación sobre suma con números decimales. Lo correcto y lo incorrecto. 3) Práctica con Wordwall y otros sitios web. 4) Explicación sobre resta con números decimales. 5) Práctica con Wordwall y otros sitios web. 6) Evaluación online de la unidad.

9	En el gimnasio	Operaciones con números decimales: multiplicación y división	<ol style="list-style-type: none"> 1) Realizar ejercicios físicos para contarlos y volverlos fracción según indicaciones. 2) Explicación del tema (multiplicación y división). 3) Video explicativo. 4) Ejercicios de práctica con Wordwall y otras páginas web. 5) Evaluación online de la unidad.
10	Olimpiadas del Aula Hospitalaria	Actividad final/Cierre del proceso	<ol style="list-style-type: none"> 1) Carrera de obstáculos online. 2) Ejercicios de práctica en la carrera de obstáculos. 3) Evaluación final.

Es importante resaltar que no obstante las condiciones de salud física y emocional, propias de los estudiantes-pacientes, todos manifestaron que les gustaban las actividades propuestas y se les observaba motivados y con deseo de avanzar en su aprendizaje, con excepción esporádica de uno de ellos, pero más por su situación particular de salud, que por las actividades en sí mismas. Por su estado en varias ocasiones tuvo que recibir tratamientos especializados que le impedían seguir adelante con las actividades propuestas en los mismos tiempos que lo hacían los otros pacientes.

Las actividades asincrónicas se montaron en la plataforma con indicaciones claras sobre cómo desarrollarlas. Estas actividades estaban constituidas por una serie de ejercicios que podían resolverse siempre con el computador, de manera interactiva. Adicionalmente se les ofrecía, en la plataforma, una guía explicativa sobre el tema de la unidad en un archivo en pdf. Dicha guía también tenía ejemplos relacionados con los tópicos de cada unidad.

Resultados

Las mejoras observadas en el desempeño de los cuatro estudiantes-pacientes permiten afirmar que el EVA diseñado para este trabajo tuvo un efecto positivo no solo en el aprendizaje de los números racionales, sino en la superación de algunas dificultades propias de jóvenes con discalculia que no siempre se logra superar tan fácilmente. Esto confirma los resultados obtenidos en otros estudios en los que se han empleado las TIC, junto con algún EVA específico, para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con necesidades

educativas especiales (Gallegos Navas, 2019; Martínez Mobilla, 2011; Vargas Vargas *et al.*, 2020).

La experiencia demostró que las actividades sincrónicas son especialmente importantes en el manejo de las dificultades de aprendizaje que pueden presentar estudiantes con discalculia. Las actividades asincrónicas son también útiles, ya que fomentan la autonomía y permiten identificar vacíos conceptuales o procedimentales. En el caso particular de esta investigación pudo observarse que los estudiantes llegaron a realizar hasta el 80% de las actividades asincrónicas, a excepción de uno de ellos que realizó el 71%.

En este estudio se evaluaron tres competencias específicas, a saber: la competencia de comunicación, representación y modelación, la de planteamiento y resolución de problemas y la de razonamiento y argumentación. En cuanto a la primera competencia, se obtuvo una mejora del 100%, ya que se pasó de un puntaje de 0% en la prueba inicial a uno del 100% en la final para los cuatro pacientes-estudiantes. En la competencia de planteamiento y resolución de problemas se encontró un mejoramiento del 59%, pasando de un porcentaje de aciertos del 38% al 92%, lo cual es bien positivo, más en una población de personas con discalculia. Y en tercer lugar, en lo relacionado con la competencia de razonamiento y argumentación, se logró un mejoramiento más reducido, del 37%, pasando de un puntaje del 38% en la prueba inicial, a uno del 75% en la prueba final. Todo esto pone en evidencia la eficacia del EVA para dar respuesta a una problemática puntual, que además representa un desafío para muchos docentes, como lo es el encontrar metodologías de enseñanza de las matemáticas apropiadas para estudiantes con dificultades de aprendizaje y que además, por situaciones de salud, se encuentren en un aula hospitalaria.

Discusión

El estudio de caso que se ha descrito en este artículo permite ver los beneficios del uso de las TIC en la enseñanza de las matemáticas, específicamente en la enseñanza de los números racionales, y trabajando con una población con dificultades de aprendizaje.

El diseño de un EVA específico para estudiantes con discalculia ha sido un acierto, ya que se logró una clara mejoría en la comprensión del concepto de los números racionales y en las operaciones con ellos.

Este segundo aspecto es el más relevante si se tiene en cuenta que la discalculia afecta justamente la capacidad de realizar operaciones básicas con cualquier tipo de número.

De las tres competencias evaluadas, la que presentó una mejora sustancial fue la de comunicación, representación y modelación, mientras que el avance en las otras dos fue menor, pero también significativo, sobre todo en lo relacionado con el planteamiento y la resolución de problemas, lo cual es muy positivo. De todas maneras, se vislumbra la necesidad de profundizar en cómo trabajar más a fondo esta competencia, al igual que la de razonamiento y argumentación. Cabe señalar que no deben sorprender estos resultados, pues incluso estudiantes sin dificultades notorias de aprendizaje también presentan, con frecuencia, bajos resultados en estas dos competencias.

Referencias

- Ahumada, V., Gamboa, M. & García, Y. (2017). *Diseño de Ambientes de Enseñanza-Aprendizaje. Consideraciones con base en la PNL y los estilos de aprendizaje*. Bogotá: Editorial UNAD.
- Ayil Carrillo, J. S. (2018). Entorno virtual de aprendizaje: una herramienta de apoyo para la enseñanza de las matemáticas. *RITI Journal*, 6(11), 34-39.
- Baraldi, V. (2018). John Dewey: La educación como proceso de reconstrucción de experiencias. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(16), 68-76.
- Castiñeiras, M. (2002). La teoría pedagógica de John Dewey. Aspectos normativos y componentes utópicos. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, (34), 63-69.
- Cuervo Giraldo, Y. (2018). *Mejoro mi actividad comunicativa de lectura con las TIC: un proyecto que permite potenciar el proceso de lectura a través de las TIC y el trabajo interdisciplinario*. [Tesis de Maestría. Universidad de La Sabana].
- Escobar Zapata, F. A. (2016). *El uso de las TIC como herramienta pedagógica para la motivación de los docentes en el proceso de aprendizaje y enseñanza en la asignatura de inglés*. [Tesis de maestría. Universidad Pontificia Bolivariana].
- Gallegos Navas, M. (Ed) (2019). *La inclusión de las TIC en la educación de personas con discapacidad: relatos de experiencias*. Quito: Editorial Abya-Yala.

- Guerrero, H. (2015). *Construcción de un Material Educativo Computarizado (MEC) Tipo Pagina Web para enseñar el Concepto de Movimiento Parabólico a Estudiantes del Grado Décimo de la Institución Educativa Técnico Industrial de Popayán*. [Tesis de maestría. Fundación Universitaria Los Libertadores].
- Hernández Cogua, A. M. (2021). *El Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en inglés*.
- Leal Acevedo, Y. M. (2015). Ambiente virtual de aprendizaje en el área de matemáticas en modelo flexible postprimaria grados sexto y séptimo, para fortalecer el trabajo colaborativo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 46, 47-59.
- Martínez Mobilla, Ma del C. (2011). Experiencias de educación inclusiva en Colombia: hacia el conocimiento útil. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(1), 43-54.
- Rodríguez Guevara, J. E. & Soto Reyes, L. A. (2022). Enseñanza de las matemáticas en un entorno virtual de aprendizaje. *PädUAQ*, 5(9), 43-52.
- Silvero Haba, C. (2014). Creación de entornos virtuales de aprendizaje. Mosaico. *Revista para la promoción y apoyo de la enseñanza del español*, 32; 35-38.
- Vargas Vargas, N. A., Niño Vega, J. A. & Fernández Morales, F. H. (2020). Aprendizaje basado en proyectos mediados por TIC para superar dificultades en el aprendizaje de operaciones básicas matemáticas. *Revista Boletín REDIPE*, 9(3), 167-180.

HABILIDADES SOCIALES ASERTIVAS Y AUTOEFICACIA PARA EL DESARROLLO DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN UNIVERSITARIOS

Juan Carlos Plascencia de la Torre*, Carolina de la Torre Ibarra** y
María Guadalupe Medina González***

*Profesor adscrito al Departamento de Ciencias de la Salud, Centro Universitario de los Altos de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología. Correspondencia: juan.plascencia4353@academicos.udg.mx

**Profesor-Investigador adscrito al Departamento de Ciencias de la Salud, Centro Universitario de los Altos de la Universidad de Guadalajara. carolina.delatorre@academicos.udg.mx

***Profesor-Investigador adscrito al Departamento de Ciencias de la Salud, Centro Universitario de los Altos de la Universidad de Guadalajara. mariag.medinag@academicos.udg.mx

Recibido: 13 de octubre de 2022
Aceptado: 15 de diciembre de 2022

Resumen

La presente investigación analizó la relación entre las habilidades sociales asertivas presentes en estudiantes universitarios con la autoeficacia y el desempeño académico. Se seleccionó una muestra de 295 estudiantes de la Licenciatura en Psicología a quienes se les administró la Escala de

autoexpresión universitaria (College Self-Expression Scale, CSES), la escala de Autoeficacia General y un cuestionario sociodemográfico. Los resultados arrojan niveles adecuados de habilidades sociales asertivas y de autoeficacia en los universitarios, sin evidenciar diferencias por género. Por otro lado, se encontró una correlación positiva entre las habilidades sociales y la autoeficacia, y la autoeficacia con el desempeño académico.

Palabras clave: Habilidades sociales, asertividad, autoeficacia, desempeño académico, universitarios.

Abstract

The present research analyzed the relationship between assertive social skills present in college students with self-efficacy and academic performance. A sample of 295 psychology students was selected and administered the College Self-Expression Scale (CSES), the General Self-Efficacy scale and a sociodemographic questionnaire. The results showed adequate levels of assertive social skills and self-efficacy in college students, with no differences by gender. On the other hand, a positive correlation was found between social skills and self-efficacy, and self-efficacy with academic performance.

Keywords: Social skills, assertiveness, self-efficacy, academic performance, university students.

Los aspectos afectivos y el desarrollo de las habilidades sociales en la educación formal han sido elementos relevantes para el desempeño académico de los universitarios, abonando en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, habitualmente trazados en los planes curriculares de las Instituciones de Educación Superior alrededor del mundo (Cross & Hong, 2012). En los últimos años, el interés por el estudio del proceso de las habilidades sociales ha tenido un aumento considerable, al retomar los postulados del ser humano como un ente social y, por lo tanto, constituyendo estos procesos en los aspectos del ejercicio profesional, por ejemplo, en el diseño e implementación de programas de prevención de problemas socio-ambientales (Pawattana *et al.*, 2014).

Las habilidades sociales se han abordado de manera amplia desde la psicología y la educación, definiéndose como un conjunto de

respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes y situacionalmente específicas, a través de las cuales un individuo expresa en un contexto interpersonal sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera asertiva, respetando todo ello en los demás, lo cual trae como consecuencia el autorreforzamiento y la probabilidad de conseguir refuerzo externo (Holst *et al.*, 2017). También las habilidades sociales se entienden como un conjunto de conductas que permiten al individuo relacionarse eficazmente con otras personas, haciendo posible la inserción y participación social reflejado en un desempeño académico, laboral y social eficaz y eficiente (Morán & Olaz, 2014; Tapia & Cubo, 2017).

En concordancia con las definiciones anteriores, las habilidades sociales han sido analizadas desde diversos componentes, entre los que destacan: 1) el fisiológico, que integra signos físicos como la tasa cardiaca, la tasa de pulso y el volumen de sangre; 2) las conductuales, observado en los gestos, posturas, sonrisas, número de palabras empleadas en un diálogo y el volumen de la voz; y 3) el componente cognitivo, reflejado en las expectativas precisas sobre la conducta de los pares, la percepción, las autoverbalizaciones positivas y las actitudes y tolerancia respecto a diversos fenómenos sociales (Caldera *et al.*, 2018; Gil, 2020). No obstante, algunas formas de expresión dependen de factores socioculturales como el género, la edad, la zona geográfica donde se vive y las relaciones interpersonales (Baró, 2018).

De acuerdo con Sánchez y Ñañez (2022) la llegada del siglo XXI trajo consigo un mayor nivel de exigencia social, que demanda el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes para enfrentar y adaptarse a los múltiples cambios presentados en el entorno, por lo que, diversas Instituciones de Educación Superior se han visto en la necesidad de actualizar las mallas curriculares con el fin de incorporar programas de formación integral, que consideren asignaturas que promuevan el desarrollo personal, el desarrollo de las habilidades socioemocionales, la motivación, el liderazgo, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones, la resolución de problemas y la ética.

Sobre el estado de la cuestión, la evidencia empírica ha demostrado que las habilidades sociales favorecen aspectos relacionados con el apoyo escolar, la disciplina restaurativa, disminuyendo así la vulnerabilidad de los estudiantes, y, por ende, la prevención del bullying (Valdés *et al.*, 2018), asociado también al desarrollo de la inteligencia

emocional (Salavera *et al.*, 2017; Trigueros *et al.*, 2020). Por otro lado, Caldera *et al.* (2022) señalan que las habilidades sociales de los estudiantes juegan un papel sobresaliente en el ajuste escolar, por lo que es recomendable desarrollar acciones educativas para su optimización, favoreciendo así, que los jóvenes logren una mejor adaptación a los procesos de los entornos formales de aprendizaje, al progreso académico y a mayores expectativas hacia niveles educativos superiores.

De igual manera, otros estudios han encontrado relación directa de las habilidades sociales con otros determinantes como el género, donde prevalecen mayormente en los hombres que en las mujeres, y por carrera universitaria (Holst *et al.*, 2017); el clima social-familiar y el rendimiento académico (García, 2005); el autoconcepto físico, emocional y social (Caldera *et al.*, 2018); y la salud mental, en el cual se ha evidenciado un incremento de las tasas de ansiedad y depresión entre los estudiantes universitarios, demostrando un vínculo entre las habilidades sociales y los estados emocionales (Moeller & Seehuus, 2019).

Por su parte, estudios han demostrado que el factor de autoeficacia favorece el desarrollo de las habilidades sociales (De Matos *et al.*, 2017), misma que contribuye para afrontar de manera positiva el acoso escolar (Valdés *et al.*, 2018). En ese mismo sentido, Salavera *et al.* (2017), plantean que la autoeficacia afecta el desempeño académico de los estudiantes, lo que puede estar relacionado con las habilidades sociales y la inteligencia emocional.

Bajo las tesis anteriores, la autoeficacia, fundamentada bajo el modelo de la Teoría Socio Cognitiva de Bandura (2005), enfatiza que las habilidades del ser humano parten de tres elementos que interactúan unos con otros: 1) Los determinantes personales como los factores cognitivos, afectivos y biológicos, 2) la conducta, y 3) el ambiente. En ese sentido, Bandura define la autoeficacia como la capacidad percibida por la persona para realizar ciertas habilidades de afrontamiento a diversas situaciones complejas. Por su parte, Amigo *et al.*, (2008) la entienden como la convicción que tiene toda persona, de ser capaz de realizar con éxito una destreza requerida con el objetivo de producir resultados favorables. En ese sentido, la autoeficacia funciona a través del compromiso de una conducta, para después interpretar los resultados y posteriormente, desarrollar creencias sobre si se es capaz o no de llevar acciones en contextos similares. En este caso, el desarrollo de las habilidades sociales en escenarios académicos, requiere hasta cierto punto, de ciertos niveles de autoeficacia.

Otro punto a considerar, es la problemática relacionada al cambio de conducta que gira entorno a la enseñanza de las personas sobre las habilidades a desarrollar para su desempeño social, por lo que Bandura (2005) considera que lo que se debe enseñar son habilidades que lleven a la autoeficacia, es decir, habilidades asertivas y de autorregulación que permitirán ejercer control sobre ellos mismos y diversas situaciones externas; estas habilidades se vinculan con el manejo de la motivación, creencias y formas de actuar.

A pesar de la importancia en la investigación psicológica sobre las habilidades sociales que yace desde hace tiempo, es menester profundizar, la relación que guarda con otras variables de mayor importancia en los universitarios como lo es la autoeficacia. Estudios mencionados previamente dan cuenta de la importancia que tiene el estudio de las habilidades sociales en contextos de vulnerabilidad como son los escenarios académicos, y su relación con los grados de autoeficacia en los estudiantes. Debido a lo anterior, es necesario reforzar las indagaciones de dichas variables en contextos de susceptibilidad, como lo es la universidad. En ese sentido, el objetivo del presente estudio fue determinar la relación entre las habilidades sociales y la autoeficacia en una muestra de estudiantes universitarios de una Institución de Educación Superior, así como realizar una comparación con algunas variables de corte sociodemográfico.

Método

Diseño

La investigación partió de un diseño descriptivo-correlacional, de corte transversal (Hernández & Mendoza, 2018), lo que permitió en un primer momento describir las variables de estudio para posteriormente establecer su grado de correlación, sin buscar una explicación completa, es decir, causa y efecto.

Participantes

Los participantes del estudio fueron jóvenes universitarios de una Institución de Educación Superior del estado de Jalisco, México. El muestreo utilizado fue el no probabilístico incidental, conformado por un total de 295 estudiantes de la Licenciatura en Psicología. Los criterios de inclusión fueron la participación voluntaria y firmar el consentimiento informado previo al llenado de los instrumentos de medición.

Instrumentos

Para la evaluación de las variables de interés, se diseñó una batería conformada por los siguientes instrumentos:

- Cuestionario de datos sociodemográficos como la edad, el género, grado escolar, ocupación, y promedio académico.
- Para la evaluación de las habilidades sociales se utilizó la escala de autoexpresión universitaria (College Self-Expression Scale, CSES; Galassi, *et al.*, 1974) compuesta de 50 ítems que puntúan en una escala tipo Likert, desde 0 (Casi siempre o siempre) hasta 4 (Nunca o muy raramente). De dichos ítems, 21 están expresados positivamente y 29 negativamente, por lo que se tuvo que invertir el puntaje de estos últimos para obtener la puntuación total. Se suman las puntuaciones de los 50 ítems para obtener un total. A mayor puntuación mayores habilidades sociales. Sobre sus propiedades psicométricas, se ha informado que son adecuadas, oscilando entre 0,89 y 0,90 (Galassi *et al.*, 1974). Para fines de este estudio, se obtuvo una alfa de Cronbach de 0.877, lo que indica una alta confiabilidad.
- Por su parte, para la evaluación de la autoeficacia se implementó el instrumento de Autoeficacia General de Baessler & Schwarzer (1996) adaptado por Sanjuan, *et al.* (2000), constituido por un total de 10 ítems con un formato de respuesta a escala de 10 puntos, donde 0 es el valor mínimo y 10 el valor máximo; a mayor puntuación mayor es la autoeficacia general. Para fines de este estudio se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.965, lo que indica una alta confiabilidad interna.

Procedimientos

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo a través de los programas de Google Formularios, por lo que el cuestionario fue enviado y completado vía electrónica. El tiempo de llenado osciló entre 5 y 10 minutos. Se proporcionó un consentimiento informado previo donde se especificaron los objetivos del estudio y la confidencialidad de los datos, así como el uso exclusivo para fines de investigación. En ese sentido, el estudio se considera con riesgo mínimo para los alumnos, tomando en cuenta las normas éticas en materia de investigación científica.

Una vez recogidos los datos, se procedió al análisis estadístico a través del programa Statistical Package for the Social Science (SPSS v.20) para Windows, en el cual se realizaron análisis descriptivos por lo que se obtuvieron frecuencias y medidas de tendencia central, para caracterizar a la muestra en términos de variables sociodemográficas y para describir las variables de estudio; así mismo, se aplicaron análisis inferenciales bajo un nivel de confianza del 95%.

Resultados

La población de estudio quedó conformada por 295 alumnos que participaron voluntariamente, de los cuales el 83.4% fueron mujeres, en un rango de edad entre los 18 y 47 años (\bar{x} = 20.60; DE= 2.563) y con un promedio académico de 93.75 (DE=3.591). En cuanto a la ocupación, el 53.2% mencionó estar estudiando y trabajando a la vez, al momento de responder la encuesta.

De manera global, los resultados de la Escala Autoexpresión Universitaria detallan que los participantes reportaron una puntuación media de 106.58 (DE=21.151), misma que se ubica en un nivel de habilidades sociales asertivas. Al realizar una clasificación por niveles, se apreció que el 54.9% de los participantes obtuvieron puntajes altos de asertividad (Tabla 1). En ese mismo sentido y teniendo en cuenta la variable de autoeficacia, se apreció que los evaluados arrojaron una puntuación promedio de 73.73 (DE=20.500), considerada como un nivel de autoeficacia general óptima.

Tabla 1. Resultados generales de las variables de estudio.

	F	%	Puntuación Mínima	Puntuación Máxima	\bar{x}	DE
H.S. Inasertivas	133	45.1				
H.S. Asertivas	162	54.9				
Puntuación de H.S.			44	152	106.58	21.151
Autoeficacia General			1	100	73.73	20.500

H.S. (Habilidades Sociales)

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de los objetivos del estudio, se planteó la comparación de los puntajes por sexo, y ocupación. En ese sentido se recurrió al uso de pruebas no paramétricas, puesto que no se cumplió con el criterio de normalidad al aplicar la prueba Shapiro-Willk donde se obtuvo un valor de $p = .023$ para la variable de habilidades sociales y un valor

de $p = .000$ para la variable de autoeficacia, lo que indica una distribución asimétrica de las mismas.

Una vez realizados los primeros análisis de normalidad, se obtuvieron las medias de habilidades sociales por sexo, donde los hombres obtuvieron un puntaje promedio de 111.82 (DE=21.322), mientras que en las mujeres fue de 105.54 (DE=21.005); se puede apreciar que los hombres puntúan mayor, sin embargo, no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas ($Z = - 1.939$; $p = .053$). En cuanto a la escala de autoeficacia, se obtuvieron puntuaciones medias tanto en hombres como en mujeres $\bar{x} = 74.78$ (DE = 21.244) y $\bar{x} = 73.52$ (DE = 20.387) respectivamente. Tampoco se encontraron diferencias significativas por sexo ($Z = - .360$; $p = .718$), no obstante, se aprecia que los hombres reportan mayor autoeficacia general que las mujeres (Tabla 2).

Tabla 2. Media y Desviación estándar por Sexo.

Variables de estudio	Hombres		Mujeres		Z	p
	Media	DE	Media	DE		
Habilidades Sociales	111.82	21.322	105.54	21.005	-1.939	.053
Autoeficacia	74.78	21.244	73.52	20.387	-.360	.718
Desempeño Académico	93.08	4.344	93.89	3.416	-.764	.445

Fuente: Elaboración propia.

$p = \leq 0.05$

Con el objetivo de encontrar una posible relación entre las variables de estudio, se aplicó una Correlación de Spearman (Tabla 3), la cual evidenció una correlación positiva entre la edad y la autoeficacia ($r = .206$; $p = .000$); una correlación positiva entre las habilidades sociales y la autoeficacia ($r = .463$; $p = .000$); y por último la autoeficacia correlacionó de manera positiva con el desempeño académico ($r = .159$; $p = .006$).

Tabla 3. Análisis correlacional entre las variables de estudio*

	Edad	Habilidades Sociales	Autoeficacia	Desempeño Académico
Edad	1	.044	.206**	.092
Habilidades Sociales		1	.463**	.098
Autoeficacia			1	.159**
Desempeño Académico				1

*Análisis de Correlación de Spearman.

**La correlación es significativa al nivel 0,01.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Como primer punto, y a partir de los resultados obtenidos, es posible afirmar que los estudiantes universitarios que participaron en el proceso indagatorio reportan adecuadas habilidades sociales asertivas. Dichos hallazgos refieren que los alumnos adscritos al programa educativo en

psicología cuentan con las destrezas asertivas que les permiten expresar sus necesidades, fortaleciendo el desarrollo directo de las relaciones interpersonales en el entorno académico, cumpliendo así con algunas de las competencias que demanda la Licenciatura, como: expresarse y comunicarse de manera asertiva y el trabajo colaborativo en diversos equipos. Estos resultados se asemejan a otros estudios realizados previamente en población estudiantil, los cuales reportaron óptimos niveles de habilidades sociales, resaltando la relación con variables de índole psico-social como el ajuste escolar y el autoconcepto (Caldera *et al.*, 2018; Caldera *et al.*, 2022), la inteligencia emocional (Salaver *et al.*, 2017; Trigueros *et al.*, 2020) y la optimización en el rendimiento académico (García, 2005).

Por otro lado, los hallazgos reportan niveles adecuados de autoeficacia, con mayor predominancia en los hombres, es decir, cuentan con una adecuada capacidad percibida para poner en práctica diversas habilidades de afrontamiento ante situaciones complejas que se presenten en el contexto social. Dichos resultados son análogos a los encontrados en otras investigaciones, tal es el caso de Piergiovanni y DePaula (2018) quienes evaluaron a una muestra de universitarios, reportando una elevada visión positiva acerca de sus propias destrezas para realizar una tarea durante su formación. De igual manera, mencionados autores encontraron mayores niveles de autoeficacia en población masculina. Estas diferencias por género, podrían estar asociadas a la cuestión cultural, en la cual se crean constructos sociales sobre el rol que debe desempeñar el varón en la sociedad, lo cual forja una percepción mayor con respecto a sus capacidades.

Otro resultado de gran interés fue la correlación de la edad con la autoeficacia. De acuerdo con los hallazgos, los estudiantes con mayor edad presentan una tendencia a tener un incremento en sus niveles de autoeficacia. Esto podría interpretarse a partir del desarrollo personal y los logros alcanzados, mismos que crean en el individuo una sensación de eficacia personal, y conforme van avanzando en su desarrollo vital, incrementa la cantidad de metas deseadas.

En ese mismo orden, las habilidades sociales se relacionaron de manera positiva con la variable de autoeficacia, lo cual indica que los estudiantes universitarios se perciben a sí mismos capaces de poder realizar diversas destrezas sociales dentro del contexto académico, entre ellas, la capacidad asertiva. Dichos hallazgos se asemejan con lo encontrado en De Matos *et al.* (2017), quienes concluyen que las habilidades socia-

les y la autoeficacia son conceptos sobresalientes para las experiencias de los universitarios, al vincularse con los procesos de adaptación y el alto desempeño académico. No obstante, en este estudio las habilidades sociales no tuvieron relación directa con el desempeño académico, hallazgos comprobados también en estudios previos (Cajas *et al.*, 2020).

A partir de lo anterior, se recomienda que futuras investigaciones consideren recursos de promoción y estrategias de intervención destinadas a mantener u optimizar las habilidades sociales a través del fortalecimiento de la autoeficacia. Dichas estrategias pueden incluir programas de desarrollo con énfasis en la construcción de habilidades que reflejen la evaluación y comparación con el propio desempeño académico (Bolsoni-Silva, 2009).

Por último, es importante reconocer algunas limitaciones del estudio, entre las que destacan el tamaño y las características de la muestra, la cual se centró exclusivamente en estudiantes de psicología, por lo que sería interesante estudiar los procesos en alumnos de otras disciplinas. De igual manera, la falta de inclusión de otras variables impide alcanzar a profundidad el fenómeno, por lo cual es menester incluir otras variables de corte psicosocial tales como las estrategias de afrontamiento a situaciones adversas, la inteligencia emocional, el bienestar subjetivo y la resiliencia, esto para lograr un mejor alcance metodológico y un mayor entendimiento de los procesos de desarrollo académico.

Referencias

- Amigo I., Fernández, C. & Pérez, M. (2008). *Manual de Psicología de la salud*. Ed Pirámide.
- Baessler, J. & Schwarcer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *An-siedad y Estrés*, 2, 1-8
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. In K.G. Smith & M.A. Hitt (Eds.) *Great Minds in Management*. (p.1) Oxford: Oxford University Press.
- Baró, T. (2018). *Inteligencia no verbal*. Planeta, S. A.
- Bolsoni-Silva, A. (2009). Supervisão em habilidades sociais e seu papel na promoção deste repertório em estagiários de Psicologia, *Re- vista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 5 (1). 18-34. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtc/v5n1/v5n1a03.pdf>

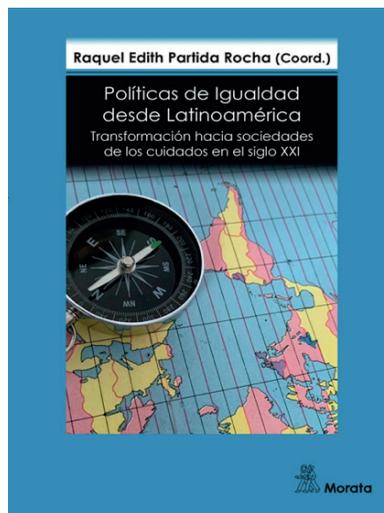
- Cajas Bravo, V., Paredes Pérez, M. A., Pasquel Loarte, L. & Pasquel Cajas, A. F. (2020). Habilidades sociales en engagement y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Comunicación*, 11 (1). <http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.405>
- Caldera Montes, J. F., Reynoso González, O. U., Angulo Legaspi, M., Cadena García, A. & Ortiz Patiño, D. E. (2018). Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región Altos Sur de Jalisco, México. *Escritos de Psicología*. <https://scielo.isciii.es/pdf/ep/v11n3/1989-3809-ep-11-03-00144.pdf>
- Caldera Montes, J. F., Pérez Pulido, I., Torres Aceves, A., Mora García, O. & Casillas de la Torre, R. (2022). Ajuste escolar y habilidades sociales en estudiantes mexicanos de educación superior. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9 (2): 1-19. https://www.researchgate.net/publication/357503174_Ajuste_escolar_y_habilidades_sociales_en_estudiantes_mexicanos_de_educacion_superior
- Cross, D. I. & Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28 (7). 957-967. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.05.001>
- De Matos Manoel, D., Bruna Grubits, H. & Vera Noriega, J.A. (2017). Habilidades sociales y autoeficacia en la educación superior. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 19 (1-2). 113-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7259998>
- Galassi, J.; Delo, J.; Galassi, M. & Bastien, S. (1974). The college self-expression scale: A measure of assertiveness. *Behavior Therapy*, 5 (2). 165-171. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(74\)80131-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(74)80131-0)
- García Nuñez del Arco, C. R. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 11. 63-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601108>
- Gil, S. (2020). *Habilidades sociales* (Vol. 4). Editorial Flamboyant.
- Hernández Sampieri, R. & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Ed.
- Holst M., Galicia, B. & Gómez, V. (2017). Las habilidades sociales y sus diferencias en estudiantes universitarios. *Vertientes Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 20(2), 22-29. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/vertientes/article/view/67164/59023>
- Moeller, R. W. & Seehuus, M. (2019). Loneliness as a mediator for college students' social skills and experiences of depression and anxiety.

- Journal of Adolescence*, 73, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.03.006>
- Morán, V. E. & Olaz, F. O. (2014). Instrumentos de evaluación de habilidades sociales en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista de Psicología*, 23(1), 93-105. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2014.32877>
- Pawattana, A., Prasarnpanich, S. & Attanawong, R. (2014). Enhancing primary school students' social skills using cooperative learning in mathematics *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112. 656-661. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1214>
- Piergiovanni, L. F. & Depaula, P. D. (2018). Autoeficacia y estilos de afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios. *Ciencias Psicológicas*, 12(1), 17-23. <https://doi.org/10.22235/cp.v12i1.1591>
- Salavera, C., Usán, P. & Jarie, L. (2017). Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in Secondary Education students. Are there gender differences? *Journal of Adolescence*, 60. 39-46. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.07.009>
- Sánchez Paredes, R. G., & Ñañez Silva, M. V. (2022). Percepción del trabajo en equipo y de las habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Puriq*, 4, e265. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.265>
- Sanjuán P., Pérez A. M. & Bermúdez J., (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12 (2), 509-513. <http://www.psicothema.com/pdf/615.pdf>
- Tapia, C. & Cubo, S. (2017). Habilidades sociales relevantes: percepciones de múltiples actores educativos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 133-148. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.hsrp>
- Trigueros, R., Sánchez-Sánchez, E., Mercader, I., Aguilar Parra, J. M., López-Liria, R., Morales Gásquez, M. J., Fernández Campoy, J. M. & Rocamora, P. (2020). Relationship between Emotional Intelligence, Social Skills and Peer Harassment. A Study with High School Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (12). 4208; <https://doi.org/10.3390/ijerph17124208>
- Valdés Cuervo, A. A., Urías Murrieta, M. & Alonso Martínez, E. C. (2018). Disciplina restaurativa, apoyo escolar, autoeficacia, habilidades sociales y victimización por pares. *Revista Interamericana de Psicología*, 52 (1), 93-101. <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/334/pdf>

RESEÑAS

Partida Rocha, Raquel Edith. (2023). *Políticas de Igualdad desde Latinoamérica. Transformación hacia sociedades de los cuidados en el siglo XXI*. Madrid: Morata, (240 pp).

Políticas de Igualdad desde Latinoamérica: transformación hacia sociedades en los cuidados es un texto que expone las desigualdades en la vida cotidiana de la familia y el trabajo, las diferencias entre los géneros, en el contexto de un sistema capitalista que se resiste a reconocer la subordinación del trabajo remunerado y no remunerado, entre los géneros, y que debe abrir el debate profundo de la importancia de los cuidados con el afán de dar respuesta a un vacío histórico que no se ha logrado explicar, por qué los cuidados siguen siendo mayoritariamente solo un asunto de las mujeres. ¿Quién cuida a quién? es un gran interrogante. En la actualidad, los cuidados involucran a todos los sectores de la sociedad que se articulan entre lo político, lo económico, la salud y lo social en los diferentes ciclos de vida del ser humano. ¿Qué sucede si el gasto social de los cuidados es incosteable para el Estado, las empresas y las organizaciones sindicales de trabajadores? ¿Qué sucede si disminuyen o desaparecen los apoyos sociales de los cuidados? Es necesario pues una propuesta de análisis sobre las políticas de igualdad de género y los cuidados como la que aquí se presenta, que se realizan desde las ciencias sociales, con un enfoque pluridisciplinar que incluye la economía, la sociología, la antropología, el derecho o la geografía. El objetivo central es que estos análisis y reflexiones de las políticas públicas en materia de igualdad que se han implementado en los distintos países latinoamericanos puedan contribuir en las políticas públicas en todo el mundo.





Pedreira Massa, José Luis. (2023). *Salud Mental en la pandemia por la COVID-19. Recorridos, tránsitos y encrucijadas*. Madrid: Morata, 158 pp.

“Se trata de un libro imprescindible para conocer el alcance real del impacto de la pandemia en una parte muy importante del bienestar: la salud mental y las condiciones que la influyen. El autor no se limita a realizar un análisis de los resultados de una encuesta bien diseñada, sino que los enfoca desde el conocimiento experto de la ciencia y la especialidad de la psiquiatría. Centra especial atención en la infancia y juventud, por ser esta una etapa crucial

en la maduración psicológica y en la socialización. Y lo hace teniendo presente las condiciones impuestas por la necesidad del confinamiento para contener la expansión del virus. Un libro recomendable para cualquier persona interesada en conocer con rigor el verdadero alcance. Un libro necesario para profesionales y un libro muy útil para responsables de decisiones en política sanitaria, singularmente para la convicción de implementar la Estrategia de Salud Mental del Sistema Nacional de Salud”. Dra. Luisa Carcedo Roces Ex Ministra de Sanidad, Consumo y Bienestar Social Presidenta de la Fundación Pablo Iglesias.

NORMAS PARA PUBLICAR

La Revista Educ@rnos es una publicación que aborda temas educativos y culturales, con periodicidad trimestral, que difunde trabajos de diferentes áreas de investigación.

El envío de un trabajo a esta revista compromete al autor a no someterlo simultáneamente a consideración de otras publicaciones. Los autores se hacen responsables exclusivos del contenido de sus colaboraciones y autoriza al Consejo Editorial para su inclusión en la página electrónica www.revistaeducarnos.com, en colecciones y en cualquier otro medio que decida para lograr una mayor difusión.

Se considerarán para publicación solamente aquellas colaboraciones que cumplan con las siguientes normas:

1. Los escritos deberán ser inéditos y estar relacionados con las temáticas y disciplinas que integran la revista.
2. Deberán estar redactados en español.
3. Sólo se aceptarán trabajos en formato Word.
4. Se deberá enviar el texto a la siguiente dirección electrónica: revistaeducarnos@hotmail.com. La redacción de la revista acusará recibo de los originales en un plazo de diez días hábiles desde su recepción.
5. Los artículos deberán ser trabajos de investigación, reflexiones teóricas, metodológicas, ensayos que dialoguen con autores, intervenciones que contribuyan a problematizar, debatir y generar conocimiento teórico y/o aplicado sobre los temas correspondientes.
6. Deben tener una extensión de 10 a 20 cuartillas (en fuente Arial 11, a 1.5 espacios. En esa cantidad de páginas deberá incluirse un resumen en español y otro en inglés (que no exceda 150 palabras), 5 palabras clave en ambos idiomas, acotaciones (sólo las necesarias), tablas y/o gráficos y bibliografía.
7. Las reseñas deberán ser valoraciones críticas de libros recientes en las que se indique su importancia y limitaciones. Deben tener una extensión de 3-5 páginas en Arial 11, a espacio y medio.
8. El título que encabeza la colaboración se escribirá en negritas. El nombre del autor y de la institución y/o departamento al que pertenece deberán ir al inicio del texto, en cursivas, después del autor.
9. Todos los textos originales deberán incluir la información siguiente: Nombre y currículum breve del autor (media cuartilla máximo), además de número de teléfono, fax, correo electrónico y domicilio.

10. En caso de que el trabajo incluya imágenes, éstas deberán estar respaldadas y ser enviadas por separado, en formato JPEG con una resolución de 300dpi.

11. Las citas textuales que excedan de 40 palabras se pondrán en párrafo aparte en Arial 10, sin comillas y con sangría del lado izquierdo de 1.5 cms. e interlineado de 1.0.

12. Las citas de libros y artículos se efectuarán dentro del texto de acuerdo a la siguiente forma (con base en el estilo APA):

a. Cita de un libro, haciendo referencia a una página concreta. Ej.: (Vygotski, 1998, p. 283).

b. Cita de un artículo publicado en un libro colectivo o en revista. Ej.: (Piaget, 1994).

13. En los artículos, las referencias bibliográficas de las citas aparecerán enlistadas al final por orden alfabético. En las notas al final de página solamente se podrá incluir comentarios adicionales, no referencias.

14. En las reseñas, las referencias de libros y artículos se efectuarán en los pies de página. No se enlistarán al final.

15. Las referencias se realizarán de la siguiente manera:

Libro

Schön, D. (1998). *El profesional Reflexivo. Cómo piensa los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Capítulos en libros

Stobaer, G. (2010). Los tests de inteligencia: Cómo crear un monstruo. En: *Stobaer, G. Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

Periódicos y revistas

Amador, R. (2010). Modelos de redes en educación superior a distancia en México. En *Sinéctica* 34, 61-73.

Periódicos y revistas en línea

Unesco (2009). “Las nuevas dinámicas de la educación superior”. Disponible en: <http://www.unesco.org/es/wche2009/resources/the-new-dynamics/>

Revista educ@rnos

www.revistaeducarnos.com
revistaeducarnos@hotmail.com