



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR**

**EFFECTOS DE UN TALLER SOBRE LAS CONCEPCIONES DE GÉNERO
Y EQUIDAD DIRIGIDO A ESTUDIANTES CON PROBLEMAS DE
APRENDIZAJE**

**REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRIA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

BENJAMÍN EMANUEL SILVA LUEVANOS

DIRECTORA DEL REPORTE: Dra. Rosa del Carmen Flores Macias

COMITÉ TUTORIAL: Mtra. Roxanna Pastor Fasquelle

Mtra, Susana Eguía Malo

Dra. Amada Ampudia Rueda

Mtra. Noemí Díaz Marroquí



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Índice

Resumen	1
Introducción	2
I Marco Teórico	3
1.1 El Contexto: Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES).....	3
1.2 Adolescentes.....	7
1.3 Sexualidad.....	12
1.4 Género.....	15
1.5 Equidad.....	20
1.6 Diseño Instruccional.....	23
II Método	32
2.1 Pregunta de Investigación.....	32
2.2 Objetivos.....	32
2.3 Diseño.....	32
2.4 Alumnos.....	32
2.5 Herramientas.....	33
2.6 Procedimiento.....	33
III Resultados	34
IV Discusión y Conclusiones	53
V Bibliografía	58
VI Anexos	68
6.1 Piloteo.....	68
6.2 Preevaluación.....	74
6.3 Cartas descriptivas del Diseño Instruccional.....	76
6.4 Posevaluación.....	82
6.5 Evaluación.....	84
6.6 Sesión VI Historia.....	86

RESUMEN

La intervención tiene por objetivo que los y las estudiantes con problemas de aprendizaje, después de participar en el taller, tengan una perspectiva sustentada en la equidad para analizar situaciones cotidianas asociadas con roles de género. El estudio es de tipo no experimental, descriptivo, transeccional. Los participantes son estudiantes voluntarios que asisten al Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES) del posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El diseño de investigación consta de Preevaluación, intervención y posevaluación. Se empleó una entrevista semiestructurada la cual se realizó a partir de la lectura de viñetas presentadas en el formato de una historieta (comic) que narran situaciones inequitativas entre hombres y mujeres (anexos 1 y 2).

El taller se desarrolló considerando los conceptos género, sexo y equidad, los principios de enseñanza del PAES, así como los preceptos del taller vivencial y sociodrama. Los resultados de la aplicación del taller se analizaron a partir de los cambios en el discurso de los alumnos durante las entrevistas, así mismo como las observaciones del instructor acotadas en su bitácora.

Se pudo concluir que la consideración de factores como el desarrollo, las características particulares de los alumnos participantes, la asistencia a las sesiones y los elementos de enseñanza que rigen al PAES, así como técnicas coherentes con tales principios como el taller y sociodrama, garantizan el diseño de una intervención de enseñanza capaz de alcanzar con un alto grado de éxito sus objetivos.

INTRODUCCIÓN

El pasado 28 de marzo de 2006 se aprobó una reforma al artículo 7° de la Ley General de Educación en la cual se establece la obligación del Estado a “proporcionar, en todos los niveles y grados de educación básica, a las niñas, niños y adolescentes, una educación en sexualidad y afectividad integral, objetiva, orientadora, científica, gradual y formativa, que desarrolle su autoestima y el respeto a su cuerpo y a la sexualidad responsable”, el documento insta a ampliar en el currículum escolar conceptos como sexualidad y afectividad, iniciando desde el primer año de educación preescolar.

En la secundaria se impulsa una educación de la sexualidad amplia en la que queda comprendida la dimensión del género y de forma particular la equidad de género, lo cual es fundamental debido a los procesos de cambio que experimentan los y las adolescentes en dicho nivel, por lo que ha de procurarse contribuir al desarrollo y bienestar de ellos, de tal forma que toda relación interpersonal pueda ser constructiva y enriquecedora (SEP 2006).

El derecho a la educación de la sexualidad que tienen los y las adolescentes parte del amplio derecho humano a la educación, como se expresa en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea General ONU, 1948), por ello la educación en la sexualidad se ha convertido en un tema obligado, no sólo desde la perspectiva de la condición humana, sino desde la perspectiva del estado y la legalidad.

Esta demanda de educación de la sexualidad requiere de propuestas concretas, por lo que, resulta oportuno promover su enseñanza desde los principios instruccionales del Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria, (PAES), considerando la situación y características del estudiantado con problemas de aprendizaje que asiste al PAES.

De acuerdo con Sierra y colaboradores (2002), al diseñar una situación instruccional se han de considerar básicamente: las características del que aprende, el dominio, y el contexto, por lo que este documento, en su marco teórico, abordará: en el apartado 1 al Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria; en el apartado 2 las características cognitivas y socioafectivas de los y las adolescentes; en el apartado 3 se discute el tema del género; y en el apartado 4 se señalan los elementos instruccionales que se consideraron para la construcción de un taller en el que se

abordan las concepciones de género y equidad. Posteriormente, se describen: el método, resultados y discusión del proyecto realizado.

1. MARCO TEÓRICO

1.1 El Contexto: Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES)

El Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES), de la Facultad de Psicología de la UNAM en el Programa de Residencia en Psicología Escolar (PREPSE), atiende a alumnos con problemas de aprendizaje en la superación de sus problemas académicos, sociales y afectivos, de tal forma que puedan terminar sus estudios de secundaria. Este objetivo se logra ayudándoles a reconocer sus propias fortalezas, apoyándoles en la adquisición de estrategias cognitivas y metacognitivas para que se desarrollen de manera autónoma e independiente como estudiantes y enfrenten con éxito las tareas académicas y apoyándolos para que aprendan formas adecuadas de solución de problemas sociales (Flores 2000).

Para trabajar con estos alumnos, y con agentes educativos cercanos a ellos (padres y maestros) se preparan en el PREPSE cuadros profesionales, con un alto nivel de competencia así como desarrollan investigaciones y productos tecnológicos que sean de utilidad a otros psicólogos y profesionales en este campo (Flores, 1999).

Macotela (1999) menciona que el eje central de formación de estos profesionales es la investigación, en este caso, centrada en la problemática de alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje, lo cual obedece a tres razones:

1. Se considera que la actividad profesional es más eficazmente desarrollada cuando se considera el cúmulo de conocimientos que se generan a partir de la investigación en ámbitos educativos.
2. Se considera que los profesionales en formación necesitan aprender a problematizar las situaciones que se les presentan, a buscar y ponderar alternativas de solución y a evaluar sus decisiones por lo que es necesaria una actitud reflexiva durante la práctica y la vinculación constante entre el quehacer profesional y el conocimiento psicológico.
3. Se considera que es necesario formar profesionales capaces de desarrollar investigación en sus escenarios de trabajo, que les lleve tanto a la generación de conocimientos como a la creación de productos tecnológicos que sirvan a otros profesionales.
4. Las investigaciones desarrolladas han atendido a la comprensión de diferentes procesos que afectan su aprendizaje y al desarrollo de diferentes herramientas tecnológicas.

abordan las concepciones de género y equidad. Posteriormente, se describen: el método, resultados y discusión del proyecto realizado.

1. MARCO TEÓRICO

1.1 El Contexto: Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES)

El Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES), de la Facultad de Psicología de la UNAM en el Programa de Residencia en Psicología Escolar (PREPSE), atiende a alumnos con problemas de aprendizaje en la superación de sus problemas académicos, sociales y afectivos, de tal forma que puedan terminar sus estudios de secundaria. Este objetivo se logra ayudándoles a reconocer sus propias fortalezas, apoyándoles en la adquisición de estrategias cognitivas y metacognitivas para que se desarrollen de manera autónoma e independiente como estudiantes y enfrenten con éxito las tareas académicas y apoyándolos para que aprendan formas adecuadas de solución de problemas sociales (Flores 2000).

Para trabajar con estos alumnos, y con agentes educativos cercanos a ellos (padres y maestros) se preparan en el PREPSE cuadros profesionales, con un alto nivel de competencia así como desarrollan investigaciones y productos tecnológicos que sean de utilidad a otros psicólogos y profesionales en este campo (Flores, 1999).

Macotela (1999) menciona que el eje central de formación de estos profesionales es la investigación, en este caso, centrada en la problemática de alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje, lo cual obedece a tres razones:

1. Se considera que la actividad profesional es más eficazmente desarrollada cuando se considera el cúmulo de conocimientos que se generan a partir de la investigación en ámbitos educativos.
2. Se considera que los profesionales en formación necesitan aprender a problematizar las situaciones que se les presentan, a buscar y ponderar alternativas de solución y a evaluar sus decisiones por lo que es necesaria una actitud reflexiva durante la práctica y la vinculación constante entre el quehacer profesional y el conocimiento psicológico.
3. Se considera que es necesario formar profesionales capaces de desarrollar investigación en sus escenarios de trabajo, que les lleve tanto a la generación de conocimientos como a la creación de productos tecnológicos que sirvan a otros profesionales.
4. Las investigaciones desarrolladas han atendido a la comprensión de diferentes procesos que afectan su aprendizaje y al desarrollo de diferentes herramientas tecnológicas.

A los profesionales responsables de dar apoyo a los alumnos con problemas de aprendizaje se les conoce como tutores. Flores (2006) señala que los tutores adaptan y planifican las sesiones a las fortalezas y dificultades del alumno, pues la falta de planificación puede llevar a improvisar la organización del trabajo propiciando situaciones inesperadas, difíciles de manejar y que disminuyen la motivación de los alumnos de secundaria,.

Los tutores generan un ambiente de aprendizaje motivante para que el alumno experimente éxitos y comience a mejorar su propia percepción de eficacia. Este ambiente responde a las necesidades de cada uno de los alumnos, de tal forma que empiezan a aprender, entender y controlar su aprendizaje. Aprenden estrategias y adquieren conocimientos necesarios para la superación de sus dificultades académicas, a la par que desarrollan una percepción positiva de sí mismos como aprendices, igualmente aprenden a definir, valorar y trabajar en sus metas lo que favorece que tengan éxito y se sienten motivados hacia las tareas escolares. Con todo es importante resaltar que no hay receta mágica, ni soluciones infalibles, cada alumno es un nuevo reto y requiere acciones únicas.

Aun cuando cada adolescente tiene necesidades específicas, los estudiantes con problemas de aprendizaje se caracterizan por varios rasgos distintivos que los especialistas han logrado identificar.

Antes de que Kirk en 1962 acuñara el concepto de problemas de aprendizaje, señala Macotela (2006), estas dificultades se atribuían a retardo mental exógeno leve, disfunción cerebral mínima, dislexia, impedimentos preceptuales, hiperactividad y/o lento aprendizaje. Hoy los problemas de aprendizaje se abordan desde una doble dimensión: una científica que los considera para su estudio y análisis, y otra política, de acciones concretas encaminadas a planear soluciones. Macotela (2006), desde una perspectiva de solución de problemas, propone conceptualizar los problemas de aprendizaje, como un fenómeno basado en la ausencia de respuestas a la instrucción, es decir, de no aprender de acuerdo con las expectativas, lo cual reclama múltiples fuentes de evaluación y medición a través del tiempo, para ir ajustando los apoyos al estudiantado de acuerdo a sus fortalezas y debilidades.

La situación de México respecto de los problemas de aprendizaje parece ser similar a la de los otros países, como lo expone Flores (2005), quien señala que en el contexto mexicano además se acrecientan debido a la carencia de recursos humanos, económicos y por las carencias compartidas por las escuelas, profesores, psicólogos, terapeutas e investigadores para determinar y responder a las necesidades específicas de los estudiantes con problemas de aprendizaje.

Flores (2001) menciona que los estudiantes con problemas de aprendizaje, aunque se esfuercen en las tareas académicas fracasan, Son considerados como alumnos con problemas de ocho horas porque sólo presentan problemas dentro de la escuela, mientras que fuera de ella se desarrollan bien, Son percibidos por sus padres y maestros como físicamente sanos e inteligentes, y su desinterés en las tareas académicas tratan de explicarlo como problemas emocionales, problemas de conducta o falta de motivación, pero no como problemas de aprendizaje.

Los rasgos cognitivos que Flores (2001) señala como característicos de estos estudiantes son:

- a) Responden impulsivamente a las demandas de la tarea, no planifican, ni evalúan sus estrategias de acción, responden rápidamente y con varios errores.
- b) Son dependientes de campo, atienden a detalles irrelevantes o insignificantes en la situación de aprendizaje.
- c) En situaciones académicas que requieren la solución de problemas o una respuesta creativa, tienden actuar en forma dependiente de otros (maestros o compañeros).
- d) Dificultad para organizar y coordinar actividades cognoscitivas, en forma simultánea o secuencial.
- e) Falta de flexibilidad en la aplicación de estrategias, aún cuando sepan qué estrategias usar, se les dificulta: cambiar de estrategia rápidamente, seleccionar los atributos relevantes de una tarea e ignorar los irrelevantes, y cambiar de un plan global a uno específico y viceversa.
- f) Tienen dificultades en la lecto-escritura, muestran habilidades de lectura muy pobres: leen lento, sin puntuación, con errores en el proceso de codificación y decodificación, además tienen problemas para comprender los textos y extraer información esencial; en la escritura presentan deficiencias: problemas en la redacción de textos al: plantear, traducir las ideas a frases y oraciones, revisar el texto y corregirlo.
- g) Tienen problemas en matemáticas tanto en habilidades de cómputo como de comprensión y razonamiento. Usualmente trabajan las tareas en forma memorística sin entender su significado.

Mercer (1991) señala que los y las estudiantes con dificultades de aprendizaje muestran deficiencias metacognitivas, las cuales consisten en dos factores: carecen de la conciencia de las habilidades, estrategias y recursos que se necesitan para desarrollar una tarea con efectividad y carecen de la habilidad para utilizar mecanismos autorreguladores, como planificación, supervisión y evaluación, para asegurar la consecución exitosa de una tarea.

En el plano social y afectivo, señalan Flores (2006) y Mercer (1991), los y las estudiantes con dificultades de aprendizaje no son hábiles ni para conseguir los apoyos que necesitan de los demás ni para la negociación. Son poco asertivos para resistir la presión del grupo de pares por lo que participan en actividades socialmente reprobables y no usan eficientemente la retroalimentación que reciben al emplear estrategias, en ocasiones son poco hábiles para identificar formas de comportamiento socialmente apropiadas..

Ellos y ellas han aprendido, como lo señala Mercer (1991), que “no pueden hacer”, por lo que internalizan sentimientos negativos de autoestima, lo que da por resultado un pobre autoconcepto y una autoconsideración negativa (Elbaum y Vaughn 2005).

Esta problemática está asociada, menciona Flores (2001), con un historial prolongado de fracaso y reprobación escolar que muchas veces concluye en la deserción escolar. Evitan situaciones de aprendizaje que puedan representarles un esfuerzo o un fracaso y no cumplen o lo hacen escasamente con las tareas escolares, situación que contribuye a una autopercepción desvalorada de sí mismo:

- a) No creen que sus esfuerzos tengan resultados positivos (desesperanza aprendida) por lo que están poco dispuestos a enfrentar tareas que perciben difíciles.
- b) Establecen metas y estándares personales de éxito ajenas a sus competencias por lo que poseen una percepción de autoeficacia pobre.
- c) Muestran un autoconcepto pobre y perciben sus competencias académicas en forma más devaluada.
- d) Sus habilidades para afrontar situaciones de estrés o presión son muy deficientes, tienden a evadir la tarea o a reaccionar en forma negativa.
- e) Atribuyen sus éxitos y fracasos en actividades escolares a fuentes fuera de su control (locus de control externo).
- f) Su motivación intrínseca por realización de tareas escolares es nula o casi nula.

Un dato importante dado el tema del presente trabajo es que los problemas de aprendizaje se presentan con mayor frecuencia en hombres que en mujeres (Hallahan, 1999), adolescentes en este caso, por lo que en los programas de apoyo, como es el PAES, la población de hombres es significativamente mayor que la de mujeres.

Es importante señalar que un estudiante con problemas de aprendizaje no necesariamente manifiesta todas estas características en todo momento y en todas las materias escolares. Igualmente es importante señalar que la manifestación de sus problemas está estrechamente vinculada con la ausencia de apoyos escolares y con frecuencia familiares. Es muy posible que si el alumnado con problemas de aprendizaje contará con un soporte escolar o familiar, sus problemas disminuirían en gran medida.

Pero además de tener en cuenta como se manifiesta su problemática, es necesario también considerar que el estudiantado que asiste al PAES además de poseer la característica de los problemas de aprendizaje, se encuentra en un momento del desarrollo crucial, la adolescencia.

1.2 Adolescentes

La adolescencia está caracterizada por cambios cualitativos, entre los que a este trabajo son relevantes los relacionados a lo cognitivo, socio-afectivo y lo sexual.

El desarrollo cognitivo refiere a los proceso por lo que se van ganando habilidades para comprender, pensar y percibir, así como el uso de estas habilidades para la resolución de problemas prácticos cotidianos. Una consideración básica al respecto del desarrollo cognitivo es el enfoque piagetiano.

Piaget destaca los cambios cualitativos de la forma en que piensa el ser humano, divide el desarrollo cognitivo en cuatro etapas fundamentales:

1. Sensomotora, abarca desde el nacimiento hasta los dos años.
2. Preoperacional, abarca desde los 2 años hasta los 7.
3. Operacional Concreta, abarca desde los 7 hasta los 11 o 12 años.
4. Operacional Formal, comienza a partir de los 11 o 12 años.

La cognición del adolescente se caracteriza por la aparición de las operaciones formales y el cambio de perspectiva del egocentrismo a la descentralización.

Piaget subdividió la etapa de las operaciones formales (Rice 2000):

III-A, casi una función formal completa (11 o 12 hasta los 14 o 15), también llamada adolescencia temprana (otros autores la ubican en la adolescencia media como se aborda mas adelante) o pensamiento operatorio formal emergente. Es una etapa preparatoria aun no son capaces de proporcionar demostraciones sistemáticas y rigurosas para sus afirmaciones

III-B función formal completa (14 o 15 en adelante), se hacen capaces de formular generalizaciones y de adelantar leyes, realizan demostraciones sistemáticas de sus afirmaciones y comprenden la importancia del método en el pensamiento.

Esta etapa con sus dos subetapas implica cuatro aspectos fundamentales

1. La introspección, pensar acerca del pensamiento,
2. El pensamiento abstracto, ir más allá de lo real hacia lo posible,
3. Pensamiento lógico, ser capaz de considerar todos los hechos e ideas importantes y formar conclusiones correctas mediante el establecimiento de relaciones de causa–efecto,
4. Razonamiento hipotético, formular hipótesis y examinar la evidencia considerando numerosas variables

Las operaciones formales traen consigo la capacidad para el pensamiento abstracto, incluye la aplicación de reglas, deducciones, hipótesis y lógica para resolver problemas. Esto proporciona una nueva manera de operar la información: ahora el individuo es capaz de utilizar el razonamiento hipotético deductivo y este proceso sistemático de razonamiento es la base del pensamiento científico y matemático.

Los y las adolescentes en etapa mediana (aprox. 13 a 16 años en las mujeres, 14 a 17 en hombres) comprenden muy bien qué actividad está implicada en la toma de decisiones como son: la especificar metas, considerar opciones, generar opciones, anticipar consecuencias, evaluar la credibilidad de la fuente y examinar antes de tomar una decisión que lleve a la acción. La diversidad de experiencias juega un importante papel en la calidad de las decisiones que se toman durante la adolescencia (Rice 2000).

Para este trabajo, la consideración de los planteamientos anteriores cobra especial relevancia puesto que la particularidad de los estudiantes a los que va destinada la intervención es precisamente que no cumplen con esta expectativa o estereotipia de un adolescente, los y las adolescentes que acuden al PAES tienen dificultad en definir sus metas, planear, supervisar y evaluar su actuación frente a la demanda de la tarea, así como buscar y solicitar los apoyos necesarios.

Domínguez (2008) apunta que la adolescencia constituye una edad psicológica, puesto que es un proceso que no ocurre de manera automática ni determinado por la maduración del organismo sino que tiene un componente de determinación histórico-social, por lo que la socialización en esta etapa tiene un papel preponderante, ya que el individuo asimila las expectativas sociales para desarrollar de forma habilidosa los comportamientos apropiados al rol de expectativa.

En cuanto al desarrollo social, Rice (2000) considera que la adolescencia está marcada por el egocentrismo, el cual intensifica y magnifica la importancia de las propias ideas, así como la creencia de que todos cuantos les rodean están vigilantes de su apariencia y comportamiento, situación que será superada mediante el llamado proceso de descentralización, el cual permite al adolescente superar la crisis idealista del egocentrismo y retornar a la realidad, camino del comienzo a la edad adulta; este proceso se desencadena por las relaciones sociales iniciando en el diálogo con los pares y pronunciado por el ingreso al mundo laboral.

Relacionado con lo anteriormente dicho, en esta etapa de la vida se presentan características como: crítica a figuras de autoridad, tendencia a discutir, concentración en sí mismo, autoconciencia exagerada (fuerte observador de sí mismo), dificultad para decidirse ante las nuevas múltiples posibilidades que es capaz de descubrir. Este desarrollo psicosocial, señalan Urdaneta-Molina-Gonzalo (2002), implica el proceso de aprendizaje acerca de sí mismo en relación con los compañeros y los adultos, así como el proceso de desarrollar la identidad, la intimidad, la integridad y la independencia.

El desarrollo adolescente en este momento está marcado por dos líneas: la necesidad de ser aceptado por el grupo de pares, lo cual domina las interacciones sociales, puesto que los amigos ayudan a suavizar los sentimientos de debilidad y falta de autoconfianza producto de la exclusión

de algunos grupos y en el esfuerzo por establecer su autonomía respecto de las figuras de autoridad, también esta interacción con los pares se convierte en el campo de prueba de las cualidades de relación interpersonal de los y las adolescentes. La otra línea, se refiere a la conducta moral, la cual está dirigida a las estructuras de recompensa que dictan las conductas socialmente aprobadas, es decir, se comportan de manera que obtendrán resultados positivos o evitarán los negativos, aprendiendo a través de modelos conductas socialmente aceptadas observando e imitando a otros que consideran socialmente competentes (Urdaneta 2002).

Según Aberasturi y Knobel (1977) es posible establecer una serie de características y comportamientos que en mayor o menor grado presentan los y las adolescentes, a las cuales se les conoce como Síndrome del Adolescente Normal:

- Búsqueda de identidad
- Tendencia grupal
- Necesidad de intelectualizar y fantasear
- Crisis religiosa, la cual va desde el ateísmo hasta el misticismo
- Desubicación temporal
- Manifestaciones sexuales
- Fluctuaciones constantes del humor y del estado de ánimo
- Relaciones conflictivas con los padres
- Actitud social reivindicatoria con tendencias antisociales
- Asincronismo entre el desarrollo puberal, biológico, y el desarrollo psicosocial, aspectos sociales, emocionales e intelectuales.

Con un enfoque centrado en el desarrollo sexual Haffner (1995) divide la adolescencia en tres etapas:

Primera Adolescencia, la cual ocurre entre los 9 y los 13 años en las mujeres y entre los 11 y 15 años en los hombres, en esta etapa es común que se experimente con las conductas sexuales, aunque no es frecuente que se practiquen relaciones sexuales, es el inicio de la separación de su familia y gradualmente reciben influencia de los pares, aplican principalmente el pensamiento concreto, por lo que les resulta difícil imaginar consecuencias futuras, continúan valorando la guía de sus padres en cuestiones que consideran importantes en su vida.

Adolescencia media, entre los 13 y los 16 años en las mujeres y los 14 y 17 en los hombres. Comienza a desarrollarse la capacidad del pensamiento abstracto, la separación de la familia y el deseo de ser aceptado por los pares puede tener una gran influencia en la conducta, la experimentación sexual es común y muchos adolescentes tienen su primera experiencia sexual en esta etapa.

Adolescencia tardía, de los 16 años en adelante para las mujeres y los 17 en adelante para los hombres. Se completa el proceso de maduración física, se adquiere la capacidad de comprender conceptos abstractos y la consecuencia de los actos y conductas, se incrementa la necesidad de empatizar con los demás, de dar y recibir muestras íntimas de afecto y de definir los roles adultos, mayor autonomía respecto de la familia y del grupo de pares, la sexualidad puede estar más asociada con el compromiso y la planificación del futuro.

En esta etapa los y las adolescentes se cuestionan acerca de quién y cómo son ellos, inician la adquisición de habilidades sociales y adquieren mayor seguridad y confianza en sí mismos (Corona s/a).

Todos estos elementos señalan a un punto crucial que se vive durante la adolescencia: la identidad, la cual se conforma al irse integrando las piezas del yo que une de forma organizada tanto elementos natos como innatos (pasividad, agresión, sexualidad, talento, valores, habilidades, identificación con modelos, la forma en que se manejan los conflictos y el modo en que adopta roles sociales como el vocacional y de género) con la idea que los otros tiene de él, pues, como señala Ortega (1999), la identidad es algo que el individuo desarrolla en consenso con la gente con la que esta en relación, de ahí que el grupo de pares sea sumamente importante para su búsqueda de identidad, pues el grupo aporta seguridad, atención y dignidad, en un mundo que a menudo le resulta anónimo, complejo, insensible y debilitante (Téllez, 2006)

Lo anterior contrasta fuertemente con las características del estudiantado del PAES, quienes presentan un pobre manejo de habilidades sociales, gran carencia de seguridad en sí mismo, dificultad para comprender conceptos abstractos, así como considerar las futuras consecuencias de sus actos y conducta, además de un marcado deterioro de la propia valoración y confianza.

Es precisamente por esas particularidades y por la importancia del desarrollo psicosexual en esta etapa de vida que considero indispensable el diseño de situaciones instruccionales que atiendan a las especificidades de esta población estudiantil, a fin de garantizar la comprensión y aprendizaje de los temas relativos al género y la equidad. Ambos temas serán tratados en las siguientes secciones.

1.3 Sexualidad

La sexualidad es la vivencia personal del cuerpo sexuado dentro de un contexto sociocultural concreto, es parte integral de la vida y eje del desarrollo humano. Está constituida por factores biológicos, psicológicos, sociológicos y culturales, de tal manera que las formas de experimentar la sexualidad para cada persona y grupo social son construidas y conformadas en las prácticas sociales, las cuales varían dependiendo de la sociedad, la época y el lugar de que se trate; influye sobre la conducta de los individuos y sobre las relaciones humanas en general, afecta todos los procesos fisiológicos y psicológicos del ser humano aunque no es imprescindible para su supervivencia.

Siguiendo la teoría sistémica la sexualidad humana, señala Rubio (1994), comprende cuatro componentes: reproductividad, género, erotismo, vínculos afectivos, a los cuales, atendiendo a la misma línea sistémica, es necesario añadir: sexo, puesto que el componente biológico es el sustento de todo el sistema sexuado y diversidad, ya que ninguno de los otros componentes se vive de manera unívoca sino diversa, tanto en su conjunto como de manera individual. Cada uno de ellos es descrito a continuación.

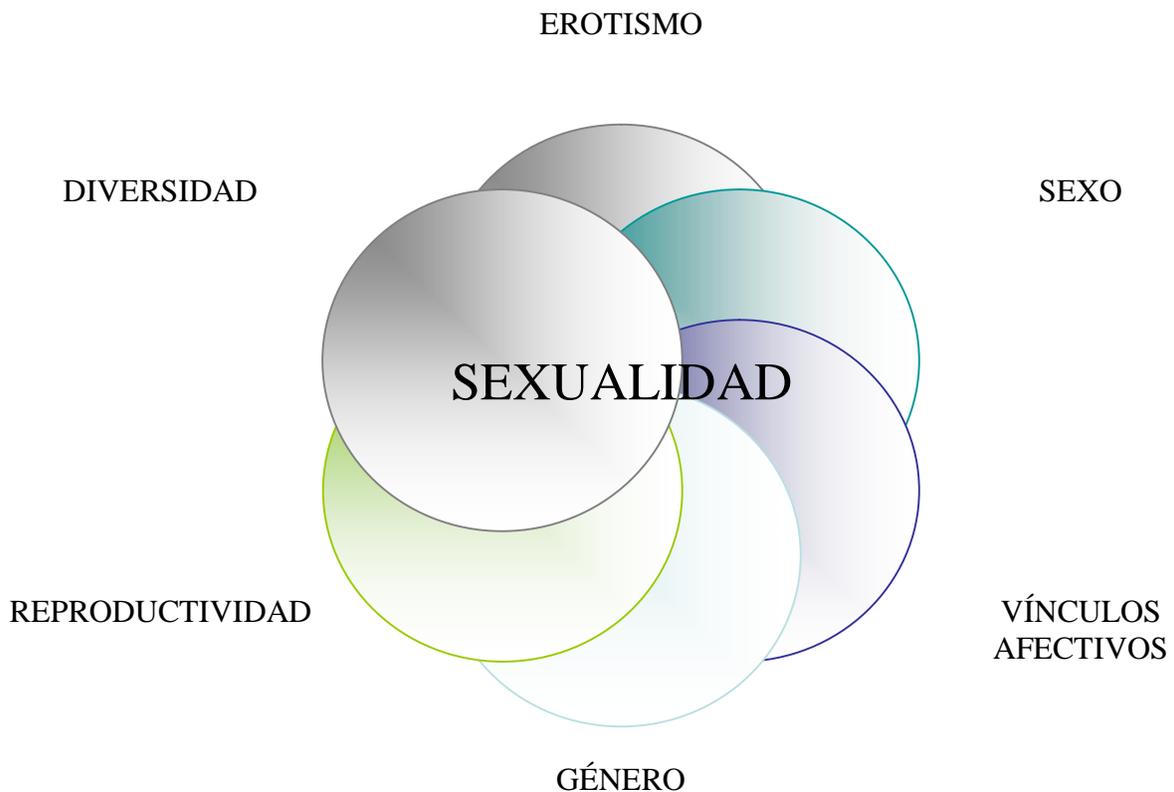


Figura 1. Holones de la Sexualidad

1. Sexo.

Es el conjunto de diferencias anatómicas y fisiológicas que distinguen a las hembras de los machos, en la especie humana a las mujeres de los hombres, incluye los siguientes aspectos:

1. Genes, constitución cromosómica.
2. Gónadas: testículos u ovarios.
3. Órganos Sexuales pélvicos internos.
4. Órganos Sexuales pélvicos externos.
5. Hormonales: estrógenos y testosterona.
6. Caracteres Sexuales Secundarios: vello, voz, distribución de la grasa y volumen corporal, etc.
7. Dimorfismo sexocerebral: extensión del cuerpo calloso, funciones diferenciadas del sistema nervioso central.

El sexo de una persona depende de las combinaciones de tales áreas, las cuales controlan los procesos biológicos en la conformación del sexo en un continuo, cuyos extremos son hombre y mujer y no una dicotomía de unidades complementarias (SOMESHI 2005).

2. Reproductividad.

Refiere a la potencialidad de reproducirse, además de al hecho biológico de embarazar o ser embarazada, por lo que esta dimensión, compleja y sofisticada, puede expresarse a pesar de los impedimentos biológicos mediante la adopción o el cuidado del crecimiento de otros.

3. Género

El género refiere a las diferencias que existen entre los hombres y las mujeres en cuanto a ideas, valores, y modos de actuar, así como a las expectativas que una sociedad otorga a características y comportamientos femeninos y masculinos. Estas diferencias no tienen un origen biológico sino que son construcciones sociales que determinan lo que, en cada sociedad, significa ser hombre y ser mujer (Organización Panamericana de Salud 2006).

4. Erotismo

Es la capacidad de experimentar: deseo, excitación y/u orgasmo, los cuales se identifican como placer sexual, experiencia única que la gran mayoría de los seres humanos desarrollan, viven y gozan pero no todos. Si bien es cierto que se asocia la experiencia erótica con el deseo hacia otra persona esto no siempre es así, especialmente durante las etapas de nuestra vida en la que descubrimos el erotismo.

El erotismo no está regulado por mecanismos fisiológicos como ovulación, despliegues visuales, olfativos (químicos) y por ningún otro tipo de señal sensorial; su poder motivacional es el placer y la experiencia de satisfacer el deseo, lo cual es determinado por factores internos: fantasías, vivencias y la personalidad del individuo, así como factores externos: educación, entorno, costumbres culturales y demás estímulos que inciden en el individuo en un instante: una mirada, una canción, una caricia, etc.

5. Diversidad

La sexualidad humana es diversa, en cuanto a los diferentes comportamientos, atracciones erotico-afectivos, así como a sus versas manifestaciones.

6. Vínculos Afectivos

Se considera que existe una respuesta afectiva cuando la presencia de otra persona no es indiferente, sino que provoca sentimientos intensos, base para el posible desarrollo de vínculos afectivos, por vínculo se entiende un lazo o unión. Pueden desarrollarse formas destructivas de vincularse afectivamente; al tipo de vínculo afectivo que favorece la plenitud de vida tanto del amante como del ser amado se denomina amor.

1.4 Género

Como Rubio (1994) lo señala el género es un componente de la sexualidad humana que para comprender su lugar, importancia e impacto en la vida y educación de los y las adolescentes requiere mayor profundización, lo cual intento hacer a continuación.

El termino género ha existido desde hace mucho tiempo, la disciplina donde primero se utilizó esta categoría con una acepción nueva para establecer una diferencia con el sexo fue en la psicología, en su vertiente médica por John Money (1955) y posteriormente por Robert Stoller (1968, en Lamas, 1996), quien la aplicó en su estudio sobre los trastornos de la identidad debidos a una falla en la asignación de sexo.

Lo importante del concepto género, es que al emplearlo, se designan las relaciones sociales entre los sexos, es decir, al conjunto de ideas, prescripciones y valoraciones sociales sobre lo masculino y lo femenino. Implica hablar de una cualidad histórica construida tanto para las mujeres como para los hombres, es más, ser mujer o ser hombre es ser genéricamente definido, basándose contemporáneamente por dos géneros, son grupos biosocioculturales, contruidos históricamente a partir de la identificación de características sexuales que clasifican a los seres humanos corporalmente, y ya clasificados, se les asigna de manera diferencial un conjunto de funciones, actividades, relaciones sociales, formas de comportamiento y formas de subjetividad de los alumnos sexuados (Lamas, 1996).

Los papeles sexuales que marcan la participación de los hombres y de las mujeres en las instituciones sociales, económicas, políticas y religiosas, incluyen las actitudes, valores y expectativas que en una sociedad dada, conceptualiza como femeninos o masculinos.

Cada cultura define de manera diferenciada los contenidos, las formas y los procesos de lo masculino y de lo femenino, aprecia, reconoce e impone a los géneros los valores positivos y negativos como medida esencial para asegurar su cumplimiento cotidiano.

A través de los procesos de socialización, cada alumno introyecta el contenido del género que se le asignó al nacer, y aprende a ser hombre o mujer, y desarrolla su identidad genérica conforme al mandato cultural de la sociedad y cultura a las que pertenece.

En el proceso de hacer hombres y mujeres participan la familia, la comunidad y las instituciones: la religión, la escuela y todos los organismos sociales apoyados en los medios de comunicación masiva.

El mandato cultural o desideratum, induce a los hombres hacia la sabiduría, la fortaleza, la autonomía económica, la creatividad, el desarrollo personal, la autoafirmación y las demás formas que les permiten construirse y vivir como seres para sí mismos. En cambio, a las mujeres les encierra la sumisión, la ignorancia, la debilidad, la pobreza, la dependencia, la rutina, la negación para sí mismas, los cautiverios en que se las forma y se les compele a actuar como seres para otros (Lagarde, 1996).

La construcción social de lo masculino y de lo femenino, y el papel que tienen los hombres y las mujeres en nuestra sociedad, se aprende como parte de un proceso que se inicia en la infancia – proceso primario que surge en el grupo nuclear -, y que, paralelamente, es reforzada en todas las instituciones sociales (Berger y Luckmann, 1968).

El género es un concepto que se materializa “como algo que es aprendido, reforzado y sancionado dentro de la sociedad y lleva el aprendizaje de normas que informan a las personas de lo obligado, lo permitido y lo prohibido (Navas, 1990, en Lagarde, 1996).

La atribución explica las causas por las cuales, la gente asigna un significado determinado a un tipo de patrón de conducta (Kelly 1987, en Flores, 2000), es decir, el establecimiento de etiquetas en función a las creencias de que ciertas ocupaciones son atribuidas a las características de uno u otro sexo y que conllevan a la expectativa asociada de que así es cómo debe ser, por lo que la atribución externa al género tiene su enfoque desde la construcción social del género.

Las diferencias asociadas al sexo pueden ser atribuidas a los papeles sociales o contextos diferenciados en función del género al que corresponden hombres y mujeres, más que a sus cualidades personales intrínsecas. En definitiva muchas de las diferencias relacionadas con el sexo que son atribuidas a la personalidad, en realidad son construidas a partir de las exigencias derivadas de los papeles que desempeñan, asignando atributos diferenciados y excluyentes a cada sexo. (Archer 1996 en Flores 2000).

Desde esta perspectiva la atribución externa relacionada al género es definida como un sistema ideológico cuyos distintos procesos (internos, externos) orientan el modelaje de la representación social diferenciada de los sexos determinado por formas de conductas atribuidas en función del sexo biológico, que normativiza las nociones de lo masculino y femenino.

El procedimiento básico del sistema ideológico de la diferencia consiste en destacar las diferencias socialmente establecidas a través de la atribución externa que da como resultado los patrones de conducta que de lo masculino y femenino se esperan en un contexto social determinado (Vázquez y Benítez 2005).

A tales patrones de conducta se les llama roles de género, comportamientos que son definidos por la sociedad como masculinos o femeninos. El aprendizaje de dichos roles ocurre dentro de la familia, la escuela, el trabajo, la religión y los medios de comunicación. Uno de sus efectos es la limitación del comportamiento y las decisiones de vida de hombres y mujeres quienes sienten la necesidad de aceptarlos y replicarlos (Organización Panamericana de la Salud 2006).

Tradicionalmente, señalan Pérez Blasco y Serra Desfilis (1997), el rol femenino se caracteriza por estar centrado en el ámbito privado, ligado a la maternidad, y por el interés y cuidado de las relaciones íntimas, incluye aspectos como la afectuosidad, la lealtad, la sensibilidad a las necesidades ajenas, la capacidad de comprensión, la ternura, la dependencia, la influenciabilidad, la falta de asertividad, la tendencia a la expresión emocional, y la consideración de que las mujeres, por ende lo femenino, son inferiores al hombre, lo masculino, intelectual, física y psicológicamente.

Mckelvie y Gold (1994) investigaron el caso de las adolescentes que se adhieren al rol femenino tradicional, por lo cual, señalan los autores, están expuestas al daño, abuso físico, económico, emocional y psicológico y al conflicto en la vida íntima. Aceptan las relaciones con hombres como relaciones entre adversarios, se culpan a sí mismas cuando viven coerción sexual, consideran que el matrimonio es más importante que una carrera profesional así como que el éxito profesional y económico es para su marido no para ellas, sufren con mas frecuencia de alienación social o autoalienación, sentimientos de inferioridad y carecen de confianza para expresar sus propias opiniones, tiene actitudes negativas hacia otras mujeres. Todas estas conductas consideradas tradicionales o hiperfemeninas son reforzadas durante la adolescencia, etapa en la cual las adolescentes no cuentan con los mecanismos de defensa para evitar las consecuencias antes citadas.

En cambio, Paterna, Rodes y Martínez (2005) señalan que la definición tradicional del rol masculino, está centrado en la función de proveedor, padre y protector físico. Ser hombre es ser autosuficiente, exitoso y poderoso, capaz e importante, rasgos como el egocentrismo, la ambición, la competencia, el control sobre sí mismo y los demás, el derecho a imponer normas voluntad y poder, poner límites y, ya que las personas “de su propiedad” son vistas como inferiores y débiles, al legitimo derecho y responsabilidad de ejercer control sobre ellos, caracteriza lo tradicionalmente masculino.

En el caso de la ideología masculina imperante en el contexto occidental actual, según lo reportado por Pleck (1993) es de suma importancia cumplir con las normas culturalmente definidas como “conductas masculinas”: estar siempre dispuesto al sexo, no comportarse como mujeres, ser físicamente robusto y tener el respeto de su mujer e hijos. Los jóvenes entre 15 a 19 años que aprenden esto ven las relaciones entre hombres y mujeres como relaciones entre adversarios, tiene varias parejas sexuales y usan el condón con menor frecuencia argumentando la reducción de la sensación placentera, no considera sea responsabilidad del hombre prevenir un embarazo no deseado, antes bien considera que embarazar a una mujer valida su masculinidad.

Pleck (1993) en su trabajo señala que el estereotipo masculino tradicional se refleja en las tres vías por las que los chicos intentan ser admitidos en grupos de iguales: luchar por su posición y demostrar su valentía y su dureza estando dispuestos a la pelea, demostrar su ausencia de miedo en los actos o hacer provocaciones y demostrar valentía, realizar actos sexuales crueles

“compitiendo” para demostrar su hombría. Lara (1993) por su parte, señala que la adherencia a un rol masculino tradicional está asociado con el suicidio, con problemas de salud, estrés, abuso de sustancias y enfermedades emocionales: ser abiertamente dominante, agresivo, independiente e insensible redundan en un ser autodestructivo y peligroso para quienes están alrededor.

El proceso de aprendizaje de los roles empieza desde el nacimiento mismo y transcurre durante la niñez – lo que Luckmann (1968), llama socialización primaria -, y que se extiende hasta la edad adulta como socialización secundaria.

Los roles estereotipados de género tienen como efecto crear una visión distorsionada de lo que realmente es el ser humano, fomentar expectativas rígidas sobre nuestro comportamiento y el del otro sexo, obstaculizar el desarrollo de los intereses y las habilidades individuales segregando la educación especializada para los hombres y las mujeres, limitar las opciones ocupacionales y de desarrollo económico al segregar las mismas por género, fomentar la dependencia económica de las mujeres y la discriminación por género en el trabajo: salarios más bajos para las mujeres, la doble jornada y el hostigamiento sexual, establecer relaciones de poder desigual entre los hombres y las mujeres propiciando el abuso y la violencia y limitar la expresión plena de nuestro ser (Vázquez y Benítez 2005). Al aplicarse los roles de género tradicionales como patrones a todos los alumnos de un mismo sexo distorsionan la personalidad individual, limitan las relaciones que las personas son capaces de formar, así como sobre las carreras profesionales o los logros personales, el resultado de esto son hombres insensibles y mujeres sensibles intentando aprender a vivir juntos.

Tales aprendizajes son asimilados de forma acrítica, difícilmente analizables y reconocibles por la razón, perpetuando formas de conducta no deseadas y muchas veces en franca contradicción con las ideas y expectativas conscientes (Dorr y Sierra).

Aun cuando en la actualidad nadie se atrevería de forma franca y abierta a debatir que tanto hombres como mujeres deben ser iguales ante la ley, que no es falta de masculinidad comportarse afectuosamente, que una mujer que trabaja es tan digna como la ama de casa, que el maltrato a la mujer es un delito, etc. Es necesario decir que el cambio comportamental no significa cambio psicológico ni axiológico: los hombres que reciben remuneraciones menores a las de sus parejas se sienten agredidos en su masculinidad, las mujeres que se ven económicamente obligadas a

trabajar se sienten insatisfechas por no tener un hombre que les permita cumplir su rol, los hombres aun canalizan la frustración por medio de la violencia, las mujeres aun esperan ser protegidas, incluso el autocuidado y la manutención por ellas mismas es vista por muchas como un mal necesario.

La Organización Panamericana de la Salud (2006) señala que durante la adolescencia se experimenta con diferentes roles de género en un esfuerzo por autodefinirse, adoptando comportamientos tanto benéficos como de riesgo; ello unido a las investigaciones en torno al tema de la sexualidad y género en los y las adolescentes (Pleck 1993, Rodes y Martínez 2005, Mckelvie y Gold 1994, Pérez Blasco y Serra Desfilis 1997) así como aquellas que apuntan a la reconceptualización de los rasgos de masculinidad y feminidad (Lara 1993) permiten señalar que, como lo indica Shaffer (1999), es posible que una persona viva con equilibrio de aspectos masculinos y femeninos: personas andróginas, las cuales muestran mayor flexibilidad conductual y autoestima, así como mayor integración y ajuste personal que los individuos orientados hacia el estereotipo de género correspondiente.

Lamas (1996) afirma que la cultura introduce la discriminación entre los sexos mediante el género, señalando, de forma general, al ámbito privado como propio de lo femenino y el público de lo masculino, por ello es indispensable el despliegue de políticas que promuevan las responsabilidades de forma equitativa: distribución de tareas, servicios colectivos, mantenimiento del hogar y cuidado infantil; al estar permeados por estereotipos, se hacen necesarios programas deliberados de equidad, basados en un nuevo marco teórico que reconozca la diferencia sexual y tome en consideración los problemas derivados del género: es necesario construir una nueva cultura a favor de la equidad.

Al tratar el tema de los roles de género se hace imprescindible la relación con otro concepto: equidad.

1.5 Equidad

La equidad, como lo señala Brown (2003), es la condición que busca el respeto de todas las personas tomando en cuenta sus diferencias; del latín *aequus* que quiere decir igual, su acepción está vinculada totalmente al ámbito de la justicia, es decir, la cualidad de los fallos, juicios o

repartos en que se da a cada persona según corresponda a sus méritos o deméritos, de tal forma que ninguna de las partes es favorecida de manera injusta en perjuicio de la otra.

La experiencia ha indicado que no basta con declarar la igualdad de trato cuando en la realidad no existe la igualdad de oportunidades, puesto que aun cuando la discriminación se manifiesta en el ámbito público, sus orígenes se encuentran en el privado: el diferente papel que los varones y las mujeres tienen dentro de la familia y las consecuencias de esta asignación de papeles en el ciclo de vida dificultan enormemente cualquier propuesta de igualdad pues existen presunciones culturales de gran arraigo histórico sobre la debilidad física de las mujeres, su vulnerabilidad durante el embarazo o su papel esencial e insustituible para cierto modelo de familia, concepciones según las cuales está plenamente justificado proteger a las mujeres aunque ese trato encubra una real discriminación. De ahí la importancia de comprender que la discriminación sexista provocada por el género se produce de manera individual y colectiva, deliberada e inconsciente, pues está tejida en las costumbres y la tradición (AAVV, 1997).

Cuando la equidad se refiere al género la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (2003), la define como el goce equitativo de hombres y mujeres de los bienes socialmente valiosos, de las oportunidades, de los recursos y recompensas. La misma agencia aclara que el propósito no es que mujeres y hombres sean iguales, respecto de lo cual Rojas (2004), señala que las oportunidades en la vida han de ser y permanecer iguales: la oportunidad de desarrollar sus propias potencialidades, es decir, que las personas tengan las condiciones materiales, socioculturales y espirituales que les permitan, a ellas y a la sociedad toda, acceder a una existencia digna y a una cada vez mejor calidad de vida.

Por lo anterior ves que el trato igualitario resulta insuficiente ya que no basta ofrecer un trato de igualdad a las personas pues no todas han tenido las mismas posibilidades de recibir educación o capacitación laboral, por ello es necesario promover una igualdad de oportunidades: si a las personas se les ofrecen igualdad de oportunidades, podrán salir adelante mediante su trabajo y esfuerzo. El objetivo es hacer correcciones y ajustes a un sistema que trata de manera desigual a las personas y no corregir a la mitad de la población por su inadecuación debida a la diferencia sexual, esto es, no se puede pensar en el hombre como referencia a partir del cual se contrasta a la mujer como la otra, la diferente, la extraña (AAVV, 1997).

Educación desde la equidad de género puede realizarse en muchos contextos, mas uno de ellos es considerado como privilegiado por sus características particulares: la escuela, la cual ha de ayudar a los y las adolescentes a adquirir información y habilidades que contribuyan a la probabilidad de que lleguen a ser adultos sexualmente saludables, fomentando el pensamiento crítico y la toma de decisiones así como la creación de un ambiente de debate en el que se analicen y clarifiquen los valores, pues, como lo señala la Organización Panamericana de la Salud (2006), en la adolescencia los y las jóvenes reconocen los roles, valores y responsabilidades que caracterizan a hombres y mujeres adultos, lo cual en ausencia de una valoración crítica puede reforzar las conductas inequitativas de la cultura dominante y el contexto histórico-geográfico en que se encuentren.

Debido a lo anterior, la educación de la sexualidad en general y respecto del género en particular ha de ser más que un conjunto de contenidos informativos, debe considerar el desarrollo de actitudes y habilidades, de forma que incida en mayor medida sobre los comportamientos individuales y colectivos, así como lo afectivo-sexual, de tal manera que se logre un fomento de la reflexión crítica que capacite para la toma de decisiones a través del análisis de las alternativas posibles y de la valoración de sus consecuencias (Planned Parenthood Federation America, Inc. 2001).

La educación respecto del género encuentra especial importancia durante la adolescencia ya que en esta etapa procesos como el de identificación, el sentimiento de pertenencia e inclusión social provocan en los y las adolescentes una postura no crítica pasiva y receptiva, lo cual favorece la interiorización de los patrones establecidos de lo permitido para posteriormente ser reproducidos sin mayor cuestionamiento. Un chico aprende cuáles comportamientos (no llorar, jugar con el balón, las peleas) son aceptados y valorados por su padre y por su madre es decir la conducta típica del género se aprende de la misma forma que se aprende cualquier otra conducta: por medio de la combinación entre el adoctrinamiento, la observación, la identificación y el modelado (Bandura 1969 en Spence y Helmreich 1978).

Para contrarrestar el efecto negativo de las concepciones tradicionales de género se han hecho diversas propuestas, que pese a sus bondades, no se adaptan a las necesidades de los alumnos con problemas de aprendizaje. Por ejemplo, el presentado por Instituto Nacional de las Mujeres- Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de

Educación Básica (2005), el cual es todo un manual de contenidos y actividades completo, con el inconveniente de que los períodos de enseñanza son sesiones de 5 horas para completar un total de 6 sesiones es decir 30 horas, lo cual dadas las características de los y las adolescentes en general y en particular del estudiantado del PAES no resulta adecuado para sus características cognitivas, motivacionales y socioafectivas particulares.

Otros cursos incluyen la enseñanza respecto del género en la educación de la sexualidad como son los presentados por Castellanos y Falconier (2001), Ci. Sex. y De La Cruz. (2003) y Gómara y De Irala (2000), en los cuales el esfuerzo bien logrado de presentar la integralidad entre el género y la sexualidad puede resultar poco claro para estudiantes que requieren un proceso paulatino para generalizar, inferir y realizar inclusiones temáticas, lo que también puede ocurrir con los proyectos que abordan el género desde la educación en valores, como el caso de Vélez y colaboradores (2002).

La intervención que se plantea tiene el propósito de abordar el tema de género y equidad atendiendo principalmente las características de aprendizaje, motivacionales y socioafectivas del estudiantado con problemas de aprendizaje, utilizando los recursos emanados desde la experiencia de enseñanza del PAES, los principios del taller vivencial y del sociodrama. La integración de estos aspectos se abordará a partir de la consideración de las características del diseño instruccional.

1.6 Diseño Instruccional

El diseño instruccional es entendido como un conjunto de procedimientos sistemáticos para el desarrollo de ambientes educativos, es decir, la creación intencional de condiciones en el entorno de aprendizaje mediante un conjunto de actividades articuladas en determinadas estrategias a fin de facilitar el logro de los objetivos educacionales, con base en principios teóricos que sustentan la razón de los procedimientos y estrategias empeladas (Merguel, 1998 pon otras referencias directamente relacionadas con el tema). En el contexto del PAES diríamos que el diseño instruccional se refiere a la forma como se organiza la sesión de trabajo y se promueve un ambiente motivante para el aprendizaje, brindando los apoyos necesarios que el estudiantado requiere para desarrollar la autonomía.

Las variables que se consideran al planear la instrucción son: las características del que aprende, del dominio, y del contexto. Es necesario hacer énfasis en las características del educando pues el éxito de la instrucción depende en gran medida de los conocimientos previos que posee para asimilar el nuevo aprendizaje, además, como lo señalan Walberg y Paik (2005), deben tenerse en cuenta: edad, nivel educativo y características particulares, para que el responsable de la instrucción considere la atención, el tiempo y la energía que se ocuparan durante la instrucción.

El objetivo del diseño instruccional es crear situaciones que propicien el aprendizaje, en general: conocimientos, habilidades, actitudes, valores y disposición a la acción, es decir, capacidades que los y las estudiantes puedan emplear en sus vidas, dentro y fuera de la escuela, tanto en el aquí y ahora como en el futuro, para lo cual es necesario que los y las estudiantes aprecien, retengan y adapten tal o cual contenido al contexto en el que se encuentren. El diseño instruccional favorece que el contenido, así como las actividades de aprendizaje guarden coherencia interna y estén sólidamente vinculado con otros conocimientos significativos y ser susceptible de aplicación (Brophy, 2005).

Actualmente, en el diseño instruccional y desde la perspectiva de la Psicología educativa, predomina la aproximación constructivista, en especial los enfoques teóricos basados en la psicología cognitiva, el enfoque sociocultural y la cognición situada (Díaz Barriga, 2005)

El constructivismo postula que el aprendizaje es construido internamente a través de un proceso de reflexión basado en las propias experiencias del educando, lo cual le permite ir elaborando su propio significado del mundo en el que vive. Se considera que el conocimiento es resultado de experiencias previas, estructuras mentales y las creencias que utiliza para interpretar objetos y eventos (Merguel, 1998). En este sentido, el diseño instruccional en una perspectiva constructivista plantea la necesidad de proporcionar múltiples representaciones de la realidad, actividades reales contextualizadas, basándose en casos en lugar de instrucciones secuenciales, reforzando la práctica y la reflexión, apoyando la construcción colaborativa a través de la negociación social y evitando el estrés resultado de la competencia (Jonasson S/F).

Lograr el ambiente motivante para el aprendizaje es uno de los aspectos que más preocupa en el PAES, para lograrlo, se propone consideren dos aspectos, las estrategias para la organización del trabajo y la estrategias instruccionales durante la sesión de trabajo (Flores, 2005),.

Estrategias de organización del trabajo

Contemplan la planificación y el desarrollo de una estrategia que permita al alumno asumir la responsabilidad de sus tareas, el establecimiento de las metas, la elección de la forma de trabajo, distribución del tiempo de la sesión, cómo organizar las actividades y en que basarse para brindar los apoyos de los alumnos.

El establecimiento de metas es el punto de partida para organizar y planificar el trabajo, las metas son los objetivos que el estudiante pretende lograr al realizar una tarea y sirven para delimitar y hacer accesible una actividad, también son un importante mecanismo para la motivación, pues el estudiante realiza actos que considera le ayudaran a conseguir sus metas personalmente establecidas.

Bandura (1997) señala que las metas contribuyen a la consecución de un ambiente favorable de aprendizaje cuando cuentan con estas características:

- a) Próximas, el logro sea temporalmente cercano.
- b) Específicas, se refiere a que sean actividades concretas y bien delimitadas.
- c) Desafiantes, apropiadas a las competencias del estudiante, representen un desafío accesible.

Para propiciar el logro de las metas es necesario se brinden a los estudiantes los apoyos necesarios para que pueda identificar sus fortalezas y dificultades al planificar y llevar a cabo el trabajo en la sesión así como en la evaluación de sus logros. De esta manera se propicia que el estudiante tome control sobre su aprendizaje, es decir, sea capaz de planificar, supervisar y evaluar su actividad en forma autorregulada.

Schunk y Zimmerman (1996) definen el aprendizaje académico autorregulado, como la capacidad de la persona para dirigir su propia conducta hacia el logro de metas en forma cognoscitiva, conductual y socialmente activa. Un estudiante autorregulado tiene capacidad para formular o asumir metas, proyectar su actuación, observarla con mirada crítica, y evaluarla a la luz de ciertos criterios, lo cual le permitirá valorar su eficacia para conseguir las metas.

Planificar implica que el estudiante sea capaz de reconocer los aspectos relevantes para realizar su tarea, establezca metas, organice el ambiente de trabajo y ubique las estrategias adecuadas para la tarea.

Supervisar consiste en el monitoreo regular, sistemático y continuo de la propia conducta, de forma que el estudiante pueda distinguir entre los aspectos que son relevantes para la realización de su tarea y los que no, como cuando el estudiante registra el tiempo que dedica a realizar determinada tarea.

Evaluar es la reacción que tiene el estudiante a su conducta en contraste con sus propios estándares, es decir, es un procesos de comparación interna entre los estándares personales y el nivel de ejecución en el logro de una meta, tales conductas son: checar una tarea después de que se concluyó, comparar la ejecución contra una meta, identificar una estrategia errónea, etc.

La autorregulación es un proceso sumamente complejo, con matices diversos, y estrechamente ligado a muchos de los procesos psicológicos, es un proceso que en la educación abre las puertas a la concepción de un alumno activo, emprendedor y verdadero protagonista de su aprendizaje.

Estrategias instruccionales durante la sesión.

Durante la sesión de trabajo el tutor brinda los apoyos necesarios que el estudiante requiere, estableciendo así un proceso de ayuda o relación didáctica con la finalidad de promover el aprendizaje.

Para que la ejecución del tutor sea efectiva es básico que éste sea capaz de determinar lo que Vygotsky (1934) llama Zona de Desarrollo Próximo: *el espacio dinámico entre el nivel de ejecución de una persona de forma individual, nivel de desarrollo real, y la calidad de la ejecución cuando esa misma persona recibe la ayuda de un compañero más capaz, denominada nivel de desarrollo potencial.* Con este conocimiento el tutor adapta el proceso de ayuda al estudiante para desarrollar en éste ciertas habilidades cognoscitivas o conocimientos que le permitan el desarrollo de una tarea o actividad.

La instrucción se convierte en un proceso de diálogo continuo, relación didáctica que se establece entre tutor y estudiante para lograr ciertos objetivos de aprendizaje; en otras palabras se trata de

un tipo de ayuda que obedece a los intereses y conocimientos previos de los alumnos y que tiene por objetivo empujarlos a un nivel más alto de desarrollo. Así entendida la zona de desarrollo próximo es un proceso construido conjuntamente entre tutor y estudiante a través del diálogo y la mediación.

En el PAES el tutor estructura adecuadamente el trabajo teniendo en cuenta las fortalezas y dificultades de cada uno de sus estudiantes, la demanda escolar y las metas que estos proponen, así mismo el tutor guía y orienta a los y las estudiantes a planificar su tiempo.

Dicha ayuda brindada por el tutor a los y las estudiantes tiene como finalidad que éstos logren la madurez y dominio en una tarea, que realicen las actividades por sí mismos e incrementen su nivel de competencia hacia el desarrollo autónomo de sus capacidades como aprendiz. Word, Bruner y Ross (1976, en Lamarque 1984) designan a este proceso como Andamiaje, el cual consiste en una estructura de sostenimiento de las prácticas de aprendizaje que permite que el aprendiz se involucre en actividades y tareas que están por encima de sus capacidades y competencias individuales, las cuales podrá desempeñarse gracias al soporte o *andamiaje* del tutor o alumno más experto. De acuerdo con Flores (2005) para dar un andamiaje adecuado el tutor:

- Distingue entre el apoyo a la realización inicial de una tarea y su posterior realización sin ayuda, distinguir entre las aptitudes para la resolución de problemas que muestra un estudiante cuando trabaja solo y las aptitudes para la resolución de problemas de ese mismo estudiante cuando recibe la ayuda de personas más experimentadas o colabora con ellas.
- Identifica las habilidades y dificultades de los alumnos en áreas específicas para lo cual: identifica las necesidades en actividades escolares periódicas, se prepara en los temas que trabajan los alumnos y prepara con anticipación los materiales necesarios para trabajar en la sesión.
- Conoce y emplea el uso de estrategias como: enseñanza recíproca, aprendizaje cooperativo, modelamiento, la transición suave entre actividades, la atención simultánea a

varios eventos, la supervisión de las actividades, la retroalimentación y la evaluación de la sesión

En el diseño instruccional del taller de sexualidad, además de considerar las formas de interacción que se propician en las sesiones de trabajo en el PAES, se consideran otros supuestos conceptuales básicos para la realización de este trabajo, como son el aprendizaje cooperativo, el taller vivencial como espacio de aprendizaje y el sociodrama.

La tutoría en le PAES se llevan a cabo en grupos de varios estudiantes que interactúan entre si mismos además de con el tutor, lo cual se basa en la premisa de Vygotski (1978) que el conocimiento es algo social, que se construye a partir de los esfuerzos cooperativos para aprender, comprender y resolver problemas.

Vygotsky, como lo señalan Guzmán y Flores 2006 (en Flores.- Macotela, 2006) sustentó que el aprendizaje aislado no puede conducir al desarrollo cognitivo, siendo la interacción social un prerrequisito para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, es decir, la construcción del aprendizaje siempre implica más de una persona; por lo que la cooperación es esencial en la construcción del aprendizaje: cooperar para aprender suele mejorar la orientación social de los aprendices (habilidades sociales, actitudes, etc.); así como hace más probable la aparición de una motivación intrínseca por el aprendizaje o deseo de aprender. De la misma manera, la cooperación favorece el aprendizaje constructivo, la reflexión y la toma de conciencia sobre el propio aprendizaje (desarrollo de estrategias, control, cambio conceptual, etc.).

Convertir el aprendizaje en algo compartido, es decir, trabajar en pequeños grupos de estudiantes muestra diversas ventajas sobre el trabajo individual, suele ser más eficaz porque promueve no sólo la generación de conflictos cognitivos en los aprendices, sino también de conflictos socio-cognitivo: los miembros del grupo, intercambian información y comprensiones, descubren los puntos débiles en las estrategias de razonamiento de los demás, se corrigen entre sí y ajustan sus comprensiones sobre la base de las ajenas (Echeita, 1996)

La más sobresaliente durante los esfuerzos cooperativos es la oportunidad de que los alumnos intercambien puntos de vista acerca de un problema y propongan una solución satisfactoria que promueva su aprendizaje, para lo cual han de involucrarse en discusiones, en las que se producen

y resuelven los conflictos cognitivos, el razonamiento inadecuado es expuesto y se modifica (Brandsford, Brown, Pellegrino 2000),

Es decir, se trata de lograr en las y los estudiantes la inmersión consciente en el mundo de su experiencia, es decir la reflexión, cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos, inmersión donde es posible rehacer una parte del propio mundo práctico y reaccionar reestructurando algunas estrategias de acción (Otero y Martínez, 2003).

De esta manera, se plantea por medio del intercambio un conflicto sociocognitivo (al darse la puesta en común con los pares) y el conflicto cognitivo (al darse un conflicto en el proceso interior de cada alumno por el trabajo grupal).

Así, el conflicto sociocognitivo, de acuerdo a Fernández y Melero (1996), es capaz de generar conflictos lógicos (al interior del individuo) y sociales (al interior de un grupo con puntos de vista diferentes) que promuevan el desarrollo cognitivo, dónde, como lo indican Otero y Martínez. (2003), la función de la reflexión es la reestructuración, no solo de la acción que se está realizando, sino también de su significado.

Las condiciones para que un conflicto sociocognitivo promueva el desarrollo cognitivo, según Carugati y Mugny (en Fernández y Melero, 1996) son:

- § Diferentes niveles cognitivos entre los interlocutores.
- § Oposición de puntos de vista.
- § El cuestionamiento entre los participantes.

Sierra, Hostian y Garcia-Martínez (2002) señalan que el diseño de situaciones instruccionales debe considera al contexto en que se encuentra, puesto que el conocimiento es un fenómeno social, por lo cual el aprendizaje debe ocurrir en contextos relevantes, en situaciones auténticas caracterizadas por la cooperación y promover el facultamiento personal y social de los educandos y, como lo menciona Díaz Barriga (2005), el conocimiento debe estar basado en un conjunto de experiencias provenientes del contexto de los y las estudiantes.

Considerando la necesidad de aprender en situaciones auténticas capaces de integrar el aprendizaje en contexto a la par que promover el aprendizaje cooperativo y la promoción del conflicto sociocognitivo en este trabajo se propone desarrollar el aprendizaje mediante el taller vivencial y el sociodrama.

El Taller Vivencial, como señala Moreno (2000), es un esquema propicio para diseñar una instrucción puesto que permite revalorar el momento histórico en que se viven determinados valores, creencias, informaciones, recibidos tanto en el ámbito familiar, como fuera de él (escuela, grupos de amigos, calle, etc.), los cuales, en general, se aceptan sin cuestionamientos; permite que los participantes inicien un proceso de búsqueda de identidad, reconociendo las propias capacidades de crear y construir nuevas formas de ser y de convivencia entre los seres humanos.

Moreno (2000) señala que la palabra taller se refiere a una instancia o lugar de trabajo donde se realiza una actividad específica, se crea, diseña y construye, a partir de la reflexión y la vivencia confluyendo tanto la teoría como la práctica, en una experiencia colectiva que involucra a un grupo de participantes para que puedan ser capaces de analizar su realidad concreta y aproximarse a ella teniendo como objetivo, iniciar la reflexión sobre la necesidad de transitar de una cultura tradicional a una nueva forma cultural. Es un lugar en el que los individuos participantes construyen conceptos o los resignifican desde la vivencia propia, logrando identificar la propia realidad asumiéndose como actores que se esfuerzan por conseguir los cambios necesarios en un aspecto concreto del mundo humano. Esta vivencia se articula al:

1. Analizar un tema con ayuda de ejercicios que permitan identificar la experiencia personal sobre dicho tema, es decir, teorizar sobre la práctica mediante un proceso sistemático, ordenado, progresivo al ritmo de las y los participantes, de tal forma que vayan descubriendo los elementos teóricos que permiten profundizar según las características de la población participante.
2. Sintetizar y concluir cada momento del proceso.
3. Reflexionar sobre la manera en que se pueden aplicar los conocimientos y/o habilidades adquiridos, es decir, realizar un ensayo o proyecto que permita regresar a la realidad con una propuesta transformadora que mejore y dé soluciones a la problemática planteada.
4. Asumir conscientemente algún compromiso o tarea de acuerdo a las necesidades de la situación personal y colectiva, planteando acciones a corto y mediano plazo.

Estos aspectos instruccionales que son típicos del trabajo en el PAES, se complementarán en el presente proyecto con los planteamientos del sociodrama.

El sociodrama se inserta entre las dinámicas grupales que alientan la participación activa, crítica y propositiva de los estudiantes, en particular tiene por objetivo, como lo indica Rojas (1999) descubrir las relaciones entre las personas, los lazos sociales, y consiste en hacer representar una historia a las personas que se someten a la experiencia con la ayuda de un director de escena. Después de escenificar se abre una discusión para analizar lo que acaba de pasar con los roles representados por las personas participantes.

Busca que los participantes representen una situación determinada como lo harían en la vida real, preferentemente de un problema concerniente a todos los participantes con el fin de obtener una vivencia más exacta de la situación y encontrar una solución adecuada.

El sociodrama puede lograr de manera efectiva el desarrollo de habilidades de comunicación, negociación y asertividad, habilidades esenciales para el adecuado desarrollo y vivencia de la sexualidad en todos sus elementos, en este caso en lo concerniente al género y equidad; puesto que además de contribuir con lo antes mencionado, ayuda a expresar los sentimientos e ideas sin temor a ser juzgado o sancionado, a ensayar conductas que en la vida real no se atreven a hacerlo por la falta de confianza o por la presión social, a practicar cómo tomar decisiones e identificar las fuerzas que influyen en tal proceso, a evaluar como se pueden resolver problemas y hacerles frente a las consecuencias, a mejorar la capacidad de solución de problemas buscando alternativas, a desarrollar una mejor comprensión y empatía por aquellas personas que tienen diferentes puntos de vista o diferente forma de vivir.

Para que las técnicas del taller vivencial como del sociodrama resulten relevantes, estas deben:

- partir de la experiencia de los participantes, es decir, de lo que las y los participantes saben, viven y sienten.
- las situaciones presentadas deben ser percibidas como reales (Moreno 2000).
- la problema tratada debe ser concerniente a todos los participantes (Rojas, 1999).

En síntesis, actualmente los contextos escolares requieren de herramientas para abordar los temas de género y equidad, las cuales debe ser adecuadas a las características del estudiantado adolescente y con problemas de aprendizaje, además de contar en su diseño con técnicas que permitan la creación de ambientes motivantes para el aprendizaje.

Lograr que las y los estudiantes de secundaria conozcan de estos temas y cuenten con ellos como herramientas de juicio para posibles experiencias conflictivas relacionadas a los roles de género, es un punto de partida para la gran tarea del cambio actitudinal.

II. MÉTODO

2.1 Pregunta de Investigación

¿Cuál es el efecto de la participación en un taller vivencial sobre los conocimientos e interpretación de experiencias relacionadas con la equidad y el género en los y las adolescentes que asisten al PAES?

2.2 Objetivos

General

Propiciar en las y los estudiantes la adquisición de conocimientos y el cambio en la interpretación de experiencias al responder a situaciones relacionadas con la equidad y el género.

Específicos.

1. Diseñar y probar un instrumento para indagar sobre los conocimientos y concepciones relacionados con los conceptos de género y equidad.
2. Diseñar, desarrollar y aplicar un taller considerando en su diseño instruccional los principios de trabajo del PAES, del taller vivencial, del sociodrama y la información del instrumento.
3. Llevar a cabo el taller y evaluar sus efectos en alumnos del PAES

2.3 Diseño

Estudio de tipo no experimental, descriptivo, transeccional, con medición pre y posevaluación.

2.4 Alumnos

Participantes: 8 participantes voluntarios, 7 hombres y 1 mujer.

En síntesis, actualmente los contextos escolares requieren de herramientas para abordar los temas de género y equidad, las cuales debe ser adecuadas a las características del estudiantado adolescente y con problemas de aprendizaje, además de contar en su diseño con técnicas que permitan la creación de ambientes motivantes para el aprendizaje.

Lograr que las y los estudiantes de secundaria conozcan de estos temas y cuenten con ellos como herramientas de juicio para posibles experiencias conflictivas relacionadas a los roles de género, es un punto de partida para la gran tarea del cambio actitudinal.

II. MÉTODO

2.1 Pregunta de Investigación

¿Cuál es el efecto de la participación en un taller vivencial sobre los conocimientos e interpretación de experiencias relacionadas con la equidad y el género en los y las adolescentes que asisten al PAES?

2.2 Objetivos

General

Propiciar en las y los estudiantes la adquisición de conocimientos y el cambio en la interpretación de experiencias al responder a situaciones relacionadas con la equidad y el género.

Específicos.

1. Diseñar y probar un instrumento para indagar sobre los conocimientos y concepciones relacionados con los conceptos de género y equidad.
2. Diseñar, desarrollar y aplicar un taller considerando en su diseño instruccional los principios de trabajo del PAES, del taller vivencial, del sociodrama y la información del instrumento.
3. Llevar a cabo el taller y evaluar sus efectos en alumnos del PAES

2.3 Diseño

Estudio de tipo no experimental, descriptivo, transeccional, con medición pre y posevaluación.

2.4 Alumnos

Participantes: 8 participantes voluntarios, 7 hombres y 1 mujer.

2.5 Herramientas

Instrumentos diseñados ex profeso que consiste en viñetas que conforman una historieta (comic) la cual presenta situaciones inequitativas relacionadas con los roles de género. De estas viñetas se elaboraron dos, una para la preevaluación, ver anexo 1, y otra para la posevaluación, ver anexo 4.

Protocolos de entrevista (ver anexos 1 y 4) los cuales fueron realizados para conocer el grado de comprensión y las opiniones respecto de las viñetas presentadas en dos momentos de la intervención

Se diseñó un taller con 6 sesiones de 50 minutos de duración cada una (ver anexo 3) las cuales en su presentación siguen la línea de la carta descriptiva conteniendo los elementos: lo que hace el tutor, lo que logra el estudiante, materiales, objetivo específico, tema y actividad.

Se elaboró un protocolo de evaluación (ver anexo 5) el cual fue aplicado a los y la participantes por sus respectivos tutores.

2.6 Procedimiento

Se realizó el piloteo de las viñetas y el protocolo de la preevaluación (anexo 1) en una Secundaria turno vespertino de la delegación Iztapalapa de la Ciudad de México, para asegurar que la historia, así como al trama de la misma, resultaba comprensible para el estudiantado con problemas de aprendizaje y decidir si el protocolo de entrevista debía realizarse por escrito o en entrevista individual.

El piloteo indicó que el historia, así como la trama de la misma resultan comprensibles para el estudiantado y que el protocolo de evaluación había de aplicarse de manera individual, puesto que de esta manera resulta mas fácil para el estudiantado con problemas de aprendizaje, expresar sus ideas.

Posteriormente, se realizó la preevaluación con los estudiantes del PAES. El taller se impartió en 6 sesiones (ver anexo 3) en las instalaciones del centro comunitario Julián Mac Gregor de la UNAM, dentro del PAES. Durante la pre evaluación, un elemento a vencer fue la deseabilidad, que es una forma característica de los y las estudiantes con problemas de aprendizaje y común en los ambientes escolares: *“contesto no según lo que yo opino, se o ignoro, sino según lo que yo se*

que tu quieras escuchar para no tener problemas y alcanzar una buena nota”, situación que fue trabajada desde dos ángulos, el análisis integral y replanteando las preguntas ejemplificando con alguna vivencia que los y la participantes pudiesen tener en casa, en la calle o en la escuela, lo que permitió obtener respuestas desde su consideración personal.

Otro punto a tener en cuenta, puesto que el estudiantado que participó en el taller es considerado con problemas de aprendizaje, fue constatar que sus opiniones respecto de las situaciones de género planteadas tanto en la pre como en la posevaluación, estuvieron basadas en sus conocimientos respecto del tema y no a la incompreensión de los textos de las viñetas

Las sesiones se programaron los martes y jueves, con una duración de 50 minutos, durante el horario en que habitualmente se asiste a las sesiones de tutoría. Las actividades fueron diseñadas considerando los criterios de enseñanza del PAES, del taller vivencial y el sociodrama (ver marco teórico), por lo que en sesión se establecía una meta, se apelaba a conocimientos previos y se propiciaban situaciones de género debatibles desde las propias experiencias de los y la participantes en contextos significativos como la escuela, la familia y la calle.

Al finalizar el taller se aplicó la posevaluación (anexo 4), la cual fue elaborada de forma similar a la preevaluación.

Finalmente se solicitó a los participantes evaluaran el taller, la evaluación (anexo 5) fue aplicada a manera de entrevista individual a cada participante por parte de su tutor correspondiente.

El taller se registró mediante el uso de videograbadora, de lo registrado se consideraron las opiniones, participaciones y comentarios vertidos por parte de cada uno de los y la participantes en cada una de las sesiones (tablas 7 a 14), de tal forma que dicha información apoyará la clasificación del estudiantado participante según el estilo de respuesta dado durante la pre y posevaluación

III. Resultados

Es importante aclarar que, en un sentido estricto, el análisis de resultados no corresponde a una perspectiva de género, pues una investigación de ese tipo, como lo señala Alario (2006), busca *“valorar cómo inciden en los comportamientos de los grupos los diferentes papeles que la sociedad ha asignado y asigna a los hombres y a las mujeres, teniendo como objetivo poner de*

que tu quieras escuchar para no tener problemas y alcanzar una buena nota”, situación que fue trabajada desde dos ángulos, el análisis integral y replanteando las preguntas ejemplificando con alguna vivencia que los y la participantes pudiesen tener en casa, en la calle o en la escuela, lo que permitió obtener respuestas desde su consideración personal.

Otro punto a tener en cuenta, puesto que el estudiantado que participó en el taller es considerado con problemas de aprendizaje, fue constatar que sus opiniones respecto de las situaciones de género planteadas tanto en la pre como en la posevaluación, estuvieron basadas en sus conocimientos respecto del tema y no a la incompreensión de los textos de las viñetas

Las sesiones se programaron los martes y jueves, con una duración de 50 minutos, durante el horario en que habitualmente se asiste a las sesiones de tutoría. Las actividades fueron diseñadas considerando los criterios de enseñanza del PAES, del taller vivencial y el sociodrama (ver marco teórico), por lo que en sesión se establecía una meta, se apelaba a conocimientos previos y se propiciaban situaciones de género debatibles desde las propias experiencias de los y la participantes en contextos significativos como la escuela, la familia y la calle.

Al finalizar el taller se aplicó la posevaluación (anexo 4), la cual fue elaborada de forma similar a la preevaluación.

Finalmente se solicitó a los participantes evaluaran el taller, la evaluación (anexo 5) fue aplicada a manera de entrevista individual a cada participante por parte de su tutor correspondiente.

El taller se registró mediante el uso de videograbadora, de lo registrado se consideraron las opiniones, participaciones y comentarios vertidos por parte de cada uno de los y la participantes en cada una de las sesiones (tablas 7 a 14), de tal forma que dicha información apoyará la clasificación del estudiantado participante según el estilo de respuesta dado durante la pre y posevaluación

III. Resultados

Es importante aclarar que, en un sentido estricto, el análisis de resultados no corresponde a una perspectiva de género, pues una investigación de ese tipo, como lo señala Alario (2006), busca *“valorar cómo inciden en los comportamientos de los grupos los diferentes papeles que la sociedad ha asignado y asigna a los hombres y a las mujeres, teniendo como objetivo poner de*

manifiesto como los estereotipos sociales inciden sobre el comportamiento de cada uno de los grupos, lo cual garantiza romper con la invisibilidad participativa y estadística de las mujeres” (16). Además en este tipo de investigación se debe considerar dicha perspectiva desde la recogida de datos, así como la fase de uso e interpretación de la información y las fases previas: elaboración de cuestionarios, información de los datos, preparación de los programas de gestión estadística, etc. Mientras que el presente taller persigue, como se menciona en el objetivo, la adquisición de conocimientos y el cambio en la valoración de una situación de roles de género tradicionales.

Asistencia al taller

El total de participantes durante las 6 sesiones fueron ocho, (7 hombres y 1 mujer), en la figura 1 se muestra la cantidad de asistentes en cada sesión, pues esto es una variable se debe considerar al momento de interpretar los resultados de la posevaluación.

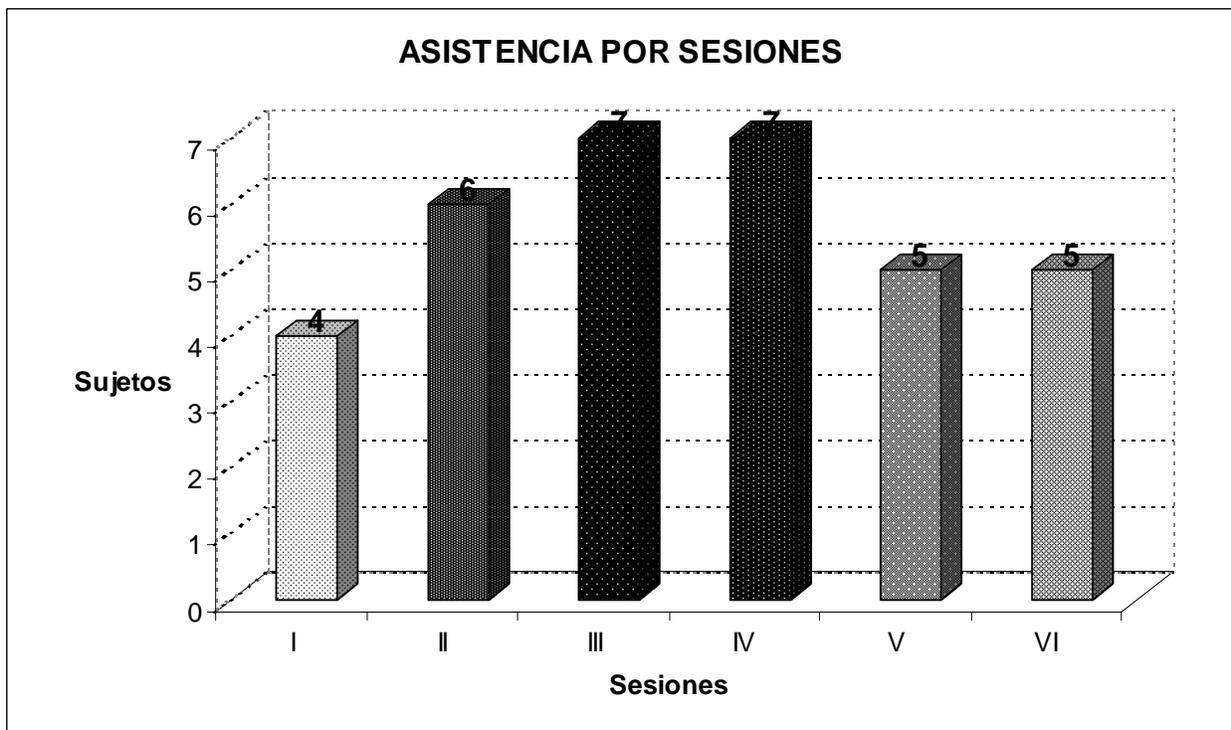


Figura 2

El análisis de las respuestas a los instrumentos de la pre y pos evaluación se realizó de forma integral, es decir, un conjunto de respuestas apuntaló cada uno de los rubros de análisis: comprensión y percepción de realidad de la historia, conocimientos previos y estilo de respuesta a la situación de género. Las dos primeras categorías surgen de los principios que postulan tanto el

sociodrama como el taller vivencial para que una actividad resulte relevante a los y las participantes, la tercera obedece al planteamiento de Paterna (2005) y Pérez Blasco (1997) para clasificar un comportamiento relacionado con los roles de género como tradicional, no tradicional o ambiguo.

Comprensión de la situación y percepción de la realidad

.Al pedirles que comentaran lo que ocurría en las viñetas que habían leído los y las participantes reportaron haber comprendido (tabla 1) lo que ocurría en la historieta que se les presentó y fue considerada como real por la mayoría del estudiantado e incluso 3 alumnos reportan una vivencia similar en sus familias, lo cual resulta relevante puesto que tal percepción de la realidad es básica en la motivación al participar en una actividad instruccional, además de ser un indicador de los conocimientos y vivencias previas que al respecto pudiesen tener.

Tabla 1: Comprensión de la situación y Percepción de Realidad Preevaluación

<i>Alumnos</i>	<i>¿Qué ocurre en la historia?</i>	<i>¿Tú o en tu familia se ha vivido alguna situación similar?</i>	<i>¿Consideras que las chavas y los chavos de tu edad viven situaciones parecidas?</i>
1	Que a Gaby no la dejan salir si antes no hace los quehaceres de todos	Si, no dejamos que las primas jueguen con nosotros por que luego hay que estarlas cuidando.	No, casi siempre las chavas andan en la calle
2	Que a una niña no la dejaron salir sus papás por que iban niños	No	Si, conozco chavas que les pasa lo mismo
3	Los chavos pensaban que a las mujeres no las dejaban salir y a los hombres si y que siempre es así	No	No
4	Los papás de la chava no la dejan ir, si no va su hermano, son un poco machistas, como que no dejan salir a su hija	No	Si, conozco algunas compañeras así. La cuidan mucho
5	Que hay una niña que se llama Gaby y la tienen muy controlada, a su papá no les gusta que vaya con hombres.	No	Si
6	Los papás no dejan salir a Gaby	Si, cuando salgo me piden que de el teléfono de un amigo pro cualquier cosa	Si, no las dejan salir
7	A Gaby no la dejan salir con sus amigos por que van hombres	No	Si, por que sus papás no las dejan luego salir por que piensan que van a hacer cosas.
8	Que a una chava no la dejan ir a un paseo, por que sus papás son muy cuidadosas con ella y no les gustaría que les pasara nada.	Si	Si

Situación similar ocurre en la posevaluación, los 8 participantes comprenden lo presentado en la historia de las viñetas (tabla 2). De dónde es posible afirmar que las respuestas y comentarios del estudiantado no se debieron a las dificultades de comprensión lectora que caracterizan a los y las estudiantes del PAES, sino a una real comprensión de las historias.

Tabla 2 Comprensión de la situación y Percepción de realidad Preevaluación

Alumnos	¿Qué ocurre en la historia?	¿A ti te ha pasado algo similar a lo del comic, por qué te ha pasado?
1	Es una charla de dos amigas que ya están aburridas que los hombres se peleen para demostrar que son fuertes.	Si, con mis primos, cuando éramos mas chicos mis primas nos decían: "hay ustedes nada mas se pelean y dicen quien es el rey por que ese pega mas". Lo hacemos por jugar.
2	Que uno quiere tomar cerveza y el otro no	No
3	El hombre se siente así bien aca, y que se gana el respeto demostrando que él es mejor que todos golpeando a los demás.	Si, en la escuela siempre se pelean, a mi también me ha pasado jugar así.
4	Estaban hablando de un hombre que según se creía mucho por que hacía lo que el quería y demostraba que era el más fuerte peleándose.	Si eso de jugar a las luchitas, cuando me estoy llevando pues si me aguanto, ya cuando me están molestando pues no, les digo que no y no pasa nada.
5	Que hay un chavo que ser cree mucho por que piensa que los hombres son el sexo fuerte y las mujeres el sexo débil, es medio violento.	Bueno si en mi casa con mis amigos todos le entran a las luchitas y golpes.
6	Están unos hombres y les dicen a las mujeres que ellos son el sexo fuerte, que para demostrarlo necesitan luchar y ver quien es el más fuerte.	Si me ha pasado, en la escuela me obligan a entrarle a los juegos de luchitas y cuando me niego me dicen que me rajo y todo eso.
7	El chavo trata de demostrar que es fuerte, del sexo fuerte y la chava le esta diciendo que si no se aburre de demostrar eso, y el chavo le dice que lo hace para que lo respeten y le contesta que cuanto le puede durar el respeto.	De que te invitan aca a tomar y yo no tomo, mis amigos ya saben que no tomo pues no me dicen nada, pero antes si me decían maricón.
8	Que las dos mujeres hablan de los hombres mal y el hombre escucha y empiezan a pelear y se forma un clima violento, las chavas dicen que os hombres deberían comportarse de otra manera pero los chavos dicen que los hombres deben fuertes y maduros, aunque debería cambiar para ser mejores personas que hay mejores tipos de comunicación.	Si, que a veces me molestan y te fuerzan a pelear y dicen que peles y que pelees, y si no quieres pelear se burlan de ti.

Conocimientos:

Cabe mencionar que para la planificación del taller resultó importante, como plataforma de base, saber los conocimientos con los que, al respecto del género, contaba el estudiantado participante (tabla 3), el cual resultó ser escaso y vago, pues aun cuando más de la mitad (fig. 3) reportan haber escuchado la palabra género, la mayoría desconoce su significado o confunde este concepto con el de sexo (fig. 4).

Tabla 3: Conocimientos Preevaluación

Alumnos	¿Has oído la palabra género?	¿Qué sabes acerca del género?
1	No	Nada
2	No	Nada
3	Si	Que son diferentes tipos de cosas
4	No	Nada
5	Si	Si eres hombre o mujer
6	Si	Masculino y femenino
7	Si	Es como un título
8	Si	Es ayudar a los demás



Figura 3

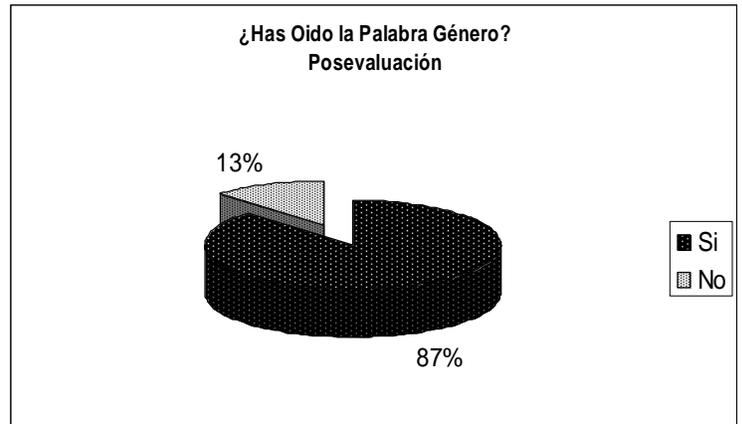


Figura 4

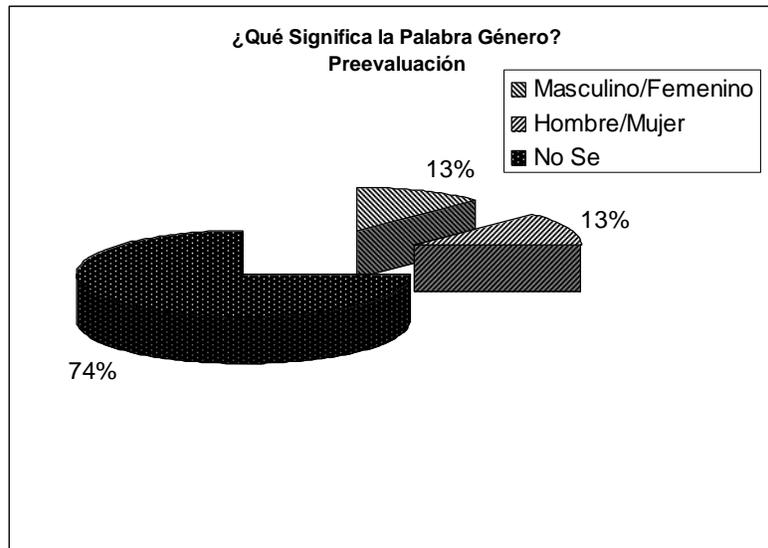


Figura 5

A diferencia de la preevaluación en la que 5 participantes reportaban haber escuchado la palabra género, en la posevaluación 7 de los 8 señalan haberla escuchado (figura 4) y sólo 1 no, mismo que faltó a 4 de las 6 sesiones del taller.

En cuanto a la comprensión al preguntarles si género es diferente que sexo, 5 de los 8 participantes señalan que es diferente, 2 que es lo mismo y 1 menciona no saber, en cambio al preguntarles qué significa la palabra género, 6 señalan que tiene que ver con masculino y femenino, 1 con hombre-mujer y 1 que no sabe que significa (figura 5).

El participante 3, quien considera que género y sexo significan lo mismo, asistió a 4 de las 6 sesiones, faltando a los momentos en que se trabajó la diferencia entre sexo y género, sesión 3, y a la sesión de cierre, 6, en que se recapitaron los puntos relevantes del taller.

El participante 2 ignora el significado de género y su diferencia con sexo, lo cual puede obedecer a las inasistencias en las sesiones 3, 4, 5 y 6 en las que se abordó la diferencia entre género y sexo, se reafirmó el concepto género al relacionarlo con el concepto equidad, y se recapitaron los puntos relevantes del taller.

La mayoría de los y las participantes presentan cambios significativos tanto en el conocimiento de conceptos, su significado y, como arriba se explicitó, la comprensión de la situación presentada en las viñetas (tabla 4).

En cuanto al concepto equidad de los 8 alumnos, 7 mencionan haber escuchado la palabra equidad y reportan que se relaciona con el género en cuanto a que debe haber igualdad entre los sexo-géneros, uno de los participantes menciona no haber escuchado tal palabra y no saber si existe relación entre género y equidad (tabla 4).

El participante 2, quien menciona no haber escuchado la palabra género y no saber si existe relación entre género y equidad, no asistió a las sesiones 3, 4, 5 y 6, de las cuales las 3 últimas se enfocaron en presentar el concepto equidad y su relación con el género, así como a debatir sobre cuando se considera una situación como equitativa o inequitativa, así como replantear una historia de género inequitativa por una historia equitativa, por lo que su inasistencia a esas sesiones explica su falta de conocimiento del concepto y de la relación entre género y equidad.

Tabla 4: Conocimientos Posevaluación

Alumnos	¿Has oído la palabra género, qué sabes de ella?	¿Género es igual a sexo, cuál es la diferencia?	¿Has oído la palabra equidad y sabes que significa?	¿Hay alguna relación entre género y equidad?
1	Si, se divide en dos partes, una social que es femenina y masculino.	Es sobre el cuerpo y usa las palabras hombre y mujer. El sexo es de nuestro cuerpo y género es social.	Si, que es la igualdad de repartir cosas.	Que cuando le dan menos derechos a la mujer no hay equidad.
2	No, -----	-----	No	-----
3	Si, es como se diferencian los hombres de las mujeres	Si. Ninguna	Si,	Que haya igualdad entre los sexos.
4	Si, como una división entre lo masculino y femenino	Son diferentes, sexo tiene que ver con el cuerpo si es hombre o es mujer.	si igualdad	Si que debe haber igualdad entre los hombres y las mujeres
5	Si, es diferencia entre un hombre y una mujer	Se parecen, es lo de masculino y femenino.	Si, igualdad	Que los hombres y las mujeres tiene los mismo derechos
6	Si, es lo que diferencia entre masculino y femenino	No, sexo es hombre o mujer.	Si, igualdad	Siempre debe haber equidad entre los géneros
7	Si, la forma que usa la gente para identificar o separar a las personas en masculino y femenino.	No, el género es así que las mujeres tiene que ser sensibles y delicadas y los hombres todos rudos, y sexo es lo físico.	Si, es como ser iguales.	Pues si, se supone que deberíamos ser iguales como hombres y mujeres pero por el género no se puede.
8	Si, femenino y masculino	No, tiene que ver sexo con hombre y mujer. Sexo tiene que ver con el cuerpo y género con lo social.	Si, como los mismos derechos.	Que la equidad es para todos que no le den mas a hombres y mujeres que deben tener los mismos derechos.

Estilo de respuesta.

Estas se analizaron de acuerdo con los trabajos de Pérez Blasco J., Serra Desfilis E. (1997), Paterna C., Rodes J. y Martínez C. (2005).

1. Los resultados se presentan en los 3 rubros mencionados: comprensión y consideración de realidad de las viñetas, conocimientos y estilo de respuestas, éste dividido 3 categorías: Tradicional: aquel que considera a lo femenino centrado en el ámbito privado, ligado a la maternidad, y la consideración de que las mujeres son inferiores intelectual, física y psicológicamente al hombre (Pérez Blasco y Serra Desfilis 1997); masculino, aquel que centra la función masculina como proveedor, padre y poderosos protector físico, el hombre que considera a las personas de su entorno “de su propiedad” e inferiores y débiles (Paterna, Rodes y Martínez 2005)
2. No Tradicional, Aquellos comentarios, respuestas y participación opuestas al discurso anterior.
3. Ambiguo, Comentarios y respuestas en las que se consideran tanto los caracteres tradicionales como sus claros opuestos.

El análisis de la preevaluación (tabla 5) reporta que 49% presentan un tipo de respuestas y comentarios tradicionales respecto de la situación presentada en las viñetas, mientras que 38% muestran respuestas de tipo no tradicional, y un 13% respuestas ambiguas (figura 6).

En la posevaluación (tabla 6) los y las estudiantes del PAES muestran modificaciones significativas en sus respuestas, 87% de los alumnos presentan un estilo de respuestas y comentarios no tradicionales a la situación de género presentada (anexo 4), 0% presentaron respuestas y comentarios con estilo tradicional y 13% permanece con un estilo ambiguo (figura 7).

Los participantes 2, 6 y 8 fueron considerados, en la preevaluación, según sus comentarios y respuestas, como tradicionales, cada uno con un proceso distinto que lleva a presentar diferencias significativas en el postest.

En el caso del participante 2 (tabla 8), con un estilo de respuestas tradicional en el pretest, sólo asistió a la primera y segunda sesiones durante las cuales presentó comentarios como: *Bueno los hombres no somos tan dejados, ellas no se pueden defender y el que tiene cabello largo en la*

secundaria es gay. En el postest, sus respuestas y comentarios lo sitúan en un estilo ambiguo, lo cual puede obedecer a que la información recibida causó un conflicto que no llegó a reestructurar los conocimientos previos puesto que no asistió a todo el proceso.

El participante 6 (tabla 12) que de acuerdo a la preevaluación se encuentra el grupo de los tradicionales, con comentarios como: *es normal, siempre pasa eso; además es malo que vaya con más hombres que mujeres*, durante el taller hacia las sesiones 4 y 5 presentó opiniones que indican un cambio como: *las oportunidades de trabajo para las mujeres, no las contratan por que creen que se van a embarazar no hay equidad para las mujeres y en la escuela si lloramos nos dicen maricón, creo que no hay equidad, hasta nos pueden pegar, a las mujeres no les dicen nada, es inequidad*. En el postest se ubica como no tradicional.

Similar es el caso del participante 8 (tabla 14) quien inició el taller con comentarios como: *por que las mujeres son más débiles y a las mujeres son a las que más tratan de hacerles algo, violarlas*; durante el taller hacia las sesiones 4 y 5 presenta comentarios como: *batallaron menos porque no les faltaba material no por ser hombres y cuando se obliga a las mujeres a sólo jugar con muñecas no hay equidad*, resultando en la posevaluación como no tradicional.

Los participantes 1, 3, 5 y 7 (tablas 7, 9, 11 y 13 respectivamente), ubicados desde la preevaluación como no tradicionales, en la posevaluación siguen ubicándose en el grupo de los no tradicionales, sin embargo en su tipo de respuesta indican una mayor comprensión del sexo opuesto y de las relaciones de equidad.. Como es el caso del participante 5 que inicia con comentarios como: *está mal, no por que vayan hombres vas a hacer cosas malas, sino que vas a divertirte* y después presenta otros como *cambiaría su forma de pensar, por que creen que por ser hombres tienen más derechos que las mujeres*; y el participante 7 quien en un inicio presenta comentarios del tipo *está mal por que no le tiene confianza a su hija y después: es que también las mujeres influyen en eso de que tu tengas que ser él que las defiendas, realmente no estamos para eso...se pudiera dar la equidad, que si tú la vas a proteger que ella también te proteja a ti*.

Tabla 5 Estilo de Respuesta a la situación de género Preevaluación

Estilo de respuesta	Participantes Hombres	Participante Mujer
Rol de género no tradicional	<p>Participante 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay mucha discriminación hacia las mujeres y no debe ser así, eso pasa en la vida real. • Mayor identificación con C menor con A. indica a qué prototipo corresponden las letras, pues así como está no dice mucho • Dejaría ir sola a Gaby a una fiesta para que se divirtiera sola con sus amigos sin su hermano. <p>Participante 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tanto los hombres como las mujeres tienen el derecho de ir a fiestas a cualquier lado. • Mayor identificación con C. • Que la chava pudiera ir a la fiesta <p>Participante 7</p> <ul style="list-style-type: none"> • Está mal por que no le tiene confianza a su hija. • Mayor identificación con C y menor con A. • Que si la dejen salir. 	<p>5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Está mal, no por que vayan hombres vas a hacer cosas malas, sino que vas a divertirte. • Mayor identificación con D menor con B. • Que hablara Gaby con sus papás y al dejaran ir.
Rol de género tradicional	<p>Participante 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si es más difícil que dejen salir a las mujeres, por que ellas como que son más de su casa y no se saben defenderse. • Mayor identificación con C menor con A porque es muy macho. • Así la dejaría <p>Participante 6</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es normal, siempre pasa eso; además es malo que vaya con más hombres que mujeres. • Mayor identificación con B menor con A. • Yo la dejaría así <p>Participante 8</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nos tienen más confianza a los hombres porque somos más fuertes. • por que las mujeres son más débiles y a las mujeres son a las que más tratan de hacerles algo, volarlas. • No hay que ser injustos con las mujeres, hay que tenerles confianza pero cuidarlas también. • Mayor identificación con C, menor con B por que es mujer. • Que si fuera, ella iba con sus amigos y no le iban a hacer nada. 	
Ambiguo	<p>Participante 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Está mal, las mujeres tienen el mismo derecho a divertirse tanto como los hombres. • Mayor identificación con A, por que también soy un poco machista a veces. • Tanto hombres como mujeres tuvieran las mismas libertades. • Si a las mujeres es más difícil que las dejen salir, por que les pueden hacer algo, mejor que estén en la casa haciendo quehaceres. 	

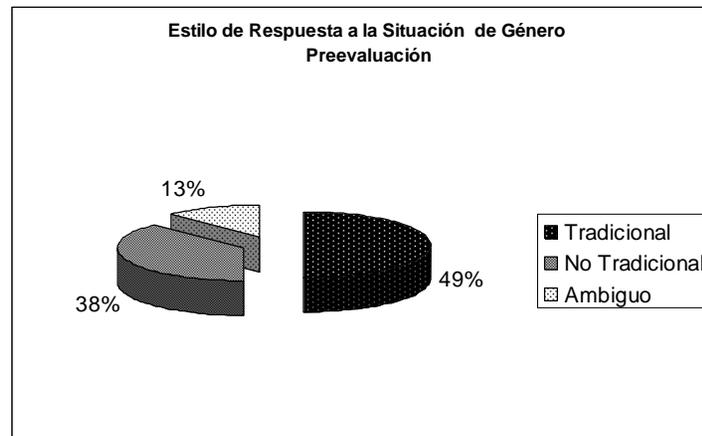


Figura 6

Tabla 6. Estilo de respuesta a la situación de género Posevaluación

Estilo de respuesta	Participantes Hombres	Participante Mujer
Rol de género no tradicional	<p>Participante 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que cuando le dan menos derechos a la mujer no hay equidad. • Creo que no, a mi me pegó una chava y le dije que no le iba a pegar por que era mujer, eso no es equitativo ellas nos pegan y nosotros no se las podemos devolver. • Pues muchas cosas por que como hombres podemos hacer muchas cosas de las que hacen las mujeres como dibujos, quehaceres, y no pelearnos y hablar. • Que el hombre y la mujer sean iguales, se repartan las mismas obligaciones, que haya equidad. <p>Participante 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que haya igualdad entre todos, si un hombre quiere llorar pues que llore, si alguna mujer se quiere pelear pues que pelee. <p>Participante 4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pues eso de que no debemos llorar o que cuando no quieres llevarte o jugar a las luchitas te dicen maricón. • Pues así haciendo lo que dije sin que nos hagan burla. <p>Participante 6</p> <ul style="list-style-type: none"> • Está mal, no para ser hombre tienes que demostrar que eres más fuerte que otros. • Creo que arreglar los problemas sin golpes es ser mejor hombre. <p>Participante 7</p> <ul style="list-style-type: none"> • El chavo no sabe realmente lo que está diciendo, eso está mal lo de andar demostrado de que eres aca chido. • Es que también las mujeres influyen en eso de que tu tengas que ser él que las defiendas, realmente no estamos para eso. • Que se pudiera dar la equidad, que si tú la vas a proteger que ella también te proteja a ti o algo parecido. <p>Participante 8</p> <ul style="list-style-type: none"> • No está bien, porque en realidad hay otras formas de comunicarse no nada más pelear. 	<p>5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cambiaría su forma de pensar, por que creen que por ser hombres tienen más derechos que las mujeres, se creen mucho.
Ambiguo	<p>Participante 2</p> <p>No se.</p>	

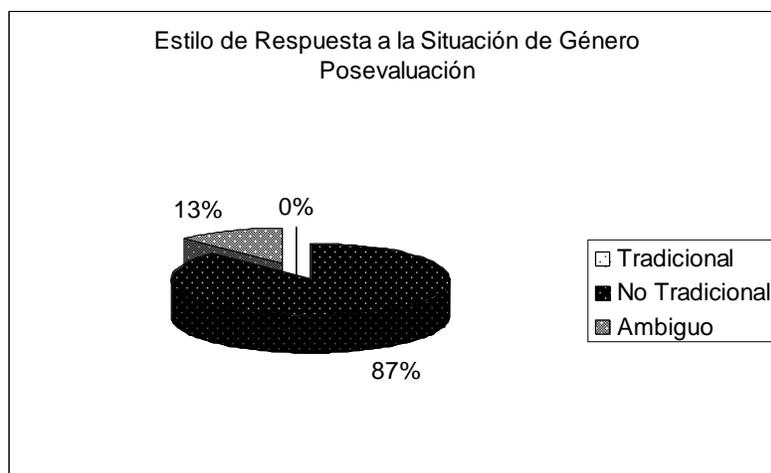


Figura 7

Tabla 7. Sesiones a las que asistió el alumno I y los comentarios que emitió en ellas

Estilo de Respuestas	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6
<p>Preevaluación: No Tradicional</p> <p>Posevaluación: No Tradicional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Pero por que siempre a las chavas? A los chavos también nos pueden violar. • Existen cursos para que aprendan las chavas a cuidarse como nosotros. • Si atacan a las mujeres los hombres las defendemos. • Los hombres iban a cazar por que eran más fuertes, cazar es un trabajo pesado, y proteger a los bebes y a las mujeres. • No es que las mujeres sean débiles sino más precavidas y miedosas. • Pero las mujeres ya no quieren esto ya se superaron, aunque aun existen diferencias. • Las primeras diferencias entre hombres y mujeres son físicas. • Sexo es hombre y mujer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Género es femenino y masculino, es lo mismo que ser hombre y mujer. 	<ul style="list-style-type: none"> • No es justo porque no es el mismo esfuerzo, porque nos faltaba material y teníamos que buscar el material faltante. • Yo digo que nos pongan mayor calificación por esforzarnos más, y a los otros no se las bajen, eso es lo justo. 	<ul style="list-style-type: none"> • En la construcción del papalote no hubo equidad. • Las mujeres si andan con varios hombres son zorras y en el caso del hombre este es chido, eso no es equidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las mujeres aprenden en los cuentos a ser un objeto sexual, porque si estuvieran feas yo no las rescataba • Vamos a cambiar de la historia que su mamá la deje salir a la chava.

Tabla 8. Sesiones a las que asistió el alumno II y los comentarios que emitió en ellas

Estilo de Respuesta	Sesión 1	Sesión 2
<p>Preevaluación: Tradicional</p> <p>Posevaluación: Ambiguo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para salir a la calle con mi vieja le pido permiso a mi suegro. • Los hombres nos cuidamos solitos. • La mujer debe obedecer si no a golpes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las cuidan de que no las vayan a violar. • Bueno los hombres no somos tan dejados ellas no se pueden defender. • Si las mujeres se quedan porque son aburridas, que cuiden al bebe. • Una mujer para que me guste debe ser obediente, que no me grite, muy femenina. • El que tiene cabello largo en al secundaria es gay.

Tabla 9. Sesiones a las que asistió el alumno III y los comentarios que emitió en ellas

Estilo de Respuesta	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 4	Sesión 5
<p>Preevaluación: No Tradicional</p> <p>Posevaluación: No tradicional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es más difícil que dejen salir a una chava por que las pueden violar, entonces las protegen 	<ul style="list-style-type: none"> • Es más difícil para una mujer que tenga una relación amorosa, así es con mis primas por que a las mujeres las sobreprotegen. • Es más fácil que un hombre se aproveche de una mujer que una mujer de un hombre. • Las mujeres se quedan en la cueva y los hombres vamos de casería. • Los personajes más peleados eran los de hombres, nadie quiere ser mujer. • La naturaleza decide lo que va a hacer un hombre y una mujer. • Hace mucho tiempo que se acostumbró a que así fueran las cosas, ahora por eso es así, es por la naturaleza. • Aprendemos a ser masculinos en la familia, en la calle viendo a los demás y en la TV en los anuncios de AXE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le fue más fácil hacer el papalote porque tenía todo el material, no por ser mujer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un hombre puede engañar a su mujer siempre y cuando ella no se entere, eso está bien. • Así son las cosas, estamos acostumbrados a que la mujer lo hace todo en la casa y el hombre sale a trabajar, es muy difícil encontrar un amo de casa, ayudan pero nada más, y si es equidad si el hombre trabaja que la mujer esté en la casa, y si la mujer también trabaja pues que haga los quehaceres los fines de semana.

Tabla 10. Sesiones a las que asistió el alumno IV y los comentarios que emitió en ellas

Estilo de Respuesta	Sesión 1	Sesión 4	Sesión 6
Preevaluación: Ambiguo Posevaluación: No Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • Por que los hombres abusamos luego no dejan salir a las mujeres. • Hoy aprendí que género tiene que ver con aprender a convivir entre chavos y chavas. 	<ul style="list-style-type: none"> • No se me hace justa la calificación que nos están dando porque no nos dieron el mismo material. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que el hermano alguna vez sirva la comida.

Tabla 11. Sesiones a las que asistió el alumno V y los comentarios que emitió en ellas

Estilo de Respuesta	Sesión 1	Sesión 3	Sesión 4
Preevaluación: No Tradicional Posevaluación: No tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • A mi prima no la dejan llevarse con su hermano mayor, por que le puede pegar y ganarle, lastimarla. 	<ul style="list-style-type: none"> • Una mujer no es débil. • Por que un hombre cargue a su hijo y le cambie el pañal no deja de ser hombre y por que una mujer salga a trabajar no deja de ser mujer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equidad tiene que ver con justicia.

Tabla 12. Sesiones a las que asistió el alumno VI y los comentarios que emitió en ellas

Estilo de Respuestas	Sesión 1	Sesión 4	Sesión 5
Preevaluación: Tradicional Posevaluación: No Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • Es más fácil que las chavas salgan a la calle cuando sus papás no están. 	<ul style="list-style-type: none"> • En las oportunidades de trabajo para las mujeres, no las contratan por que creen que se van a embarazar no hay equidad para las mujeres. 	<ul style="list-style-type: none"> • En la escuela si lloramos nos dicen maricón, creo que no hay equidad, hasta nos pueden pegar, a las mujeres no les dicen nada, es inequidad.

Tabla 13. Sesiones a las que asistió el alumno VII y los comentarios que emitió en ellas

Estilo de Respuestas	Sesión 2	Sesión 6
Preevaluación: No Tradicional Posevaluación: No Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • Para que me guste una chava se debe dar a respetar 	<ul style="list-style-type: none"> • Y al hermano le vamos a cambiar que ayude con los quehaceres o bueno los pueden hacer entre los dos.

Tabla 14. Sesiones a las que asistió el alumno VIII y los comentarios que emitió en ellas

Estilo de Respuesta	Sesión 4	Sesión 5
Preevaluación: Tradicional Posevaluación: No Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • Batallaron menos porque no les faltaba material, no por ser hombres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Si, no hubo equidad por que no teníamos el mismo material. • Cuando se obliga a las mujeres a sólo jugar con muñecas no hay equidad.

En cuanto a la evaluación del taller (anexo 5), los y la participantes dijeron haberles gustado participar y siendo el caso recomendarían a sus compañeros de escuela participaran en el taller, así como haber aprendido: lo que es género, la equidad entre sexo-géneros y la diferencia entre sexo y género y sugieren que el taller cuente con actividades más participativas, un taller sobre sexualidad y otro sobre violencia.

Tabla 15. ¿Te gustó participar en el taller?

SI	NO
100%	0%

Tabla 16. ¿Qué aprendiste en el taller?

Qué es Género	Qué es Equidad de género	Nada
100%	100%	0%

Tabla 17. ¿Le recomendarías a un estudiante de secundaria que tomará este taller?

SI	NO
100%	0%

IV. Discusión y Conclusiones

Considerar las características cognitivas de los y la participante, como lo señalan Dorr y Sierra (2002), Hallahan, Kauffman y Lloyd (1999), Walberg y Paik (2005), ha permitido diseñar las actividades de las sesiones de trabajo para los alumnos del PAES de tal manera que se logre provocar en ellas la reflexión en torno a los temas de equidad y género.

Esto contrasta con otros programas en los que el contenido se propone pensando en una población general, sin considerar el estilo de aprendizaje del estudiantado participante, como es el caso de los modelos del Instituto Nacional de las Mujeres-Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica (2005), Castellanos y Falconier (2001), Ci. Sex. y De La Cruz. (2003), Gómara y De Irala (2000), y el de Vélez (2002).

Siguiendo los principios de apoyo de un tutor en el taller, es decir, considerando la forma de trabajo en el PAES, se interpeló a los y la participantes desde contextos y situaciones

En cuanto a la evaluación del taller (anexo 5), los y la participantes dijeron haberles gustado participar y siendo el caso recomendarían a sus compañeros de escuela participaran en el taller, así como haber aprendido: lo que es género, la equidad entre sexo-géneros y la diferencia entre sexo y género y sugieren que el taller cuente con actividades más participativas, un taller sobre sexualidad y otro sobre violencia.

Tabla 15. ¿Te gustó participar en el taller?

SI	NO
100%	0%

Tabla 16. ¿Qué aprendiste en el taller?

Qué es Género	Qué es Equidad de género	Nada
100%	100%	0%

Tabla 17. ¿Le recomendarías a un estudiante de secundaria que tomará este taller?

SI	NO
100%	0%

IV. Discusión y Conclusiones

Considerar las características cognitivas de los y la participante, como lo señalan Dorr y Sierra (2002), Hallahan, Kauffman y Lloyd (1999), Walberg y Paik (2005), ha permitido diseñar las actividades de las sesiones de trabajo para los alumnos del PAES de tal manera que se logre provocar en ellas la reflexión en torno a los temas de equidad y género.

Esto contrasta con otros programas en los que el contenido se propone pensando en una población general, sin considerar el estilo de aprendizaje del estudiantado participante, como es el caso de los modelos del Instituto Nacional de las Mujeres-Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica (2005), Castellanos y Falconier (2001), Ci. Sex. y De La Cruz. (2003), Gómara y De Irala (2000), y el de Vélez (2002).

Siguiendo los principios de apoyo de un tutor en el taller, es decir, considerando la forma de trabajo en el PAES, se interpeló a los y la participantes desde contextos y situaciones

conocidas y vividas por ellos (Moreno 2000), por ejemplo: “¿qué pasa en la secundaria si lloras’, ¿consideras que eso es justo?” o “¿por qué crees que el equipo 1 batalló menos para hacer su trabajo?” provocando lo que Carugati y Mugny (en Fernández y Melero, 1996) llaman conflicto sociocognitivo, para posteriormente pedir que integraran a sus respuestas los conceptos y conocimientos que se estaban manejando en la sesión.

Lo anterior resulta relevante para comprender el caso de los participantes 6 y 8, pues considerar el bagaje personal permitió que ellos tuvieran la oportunidad de opinar desde elementos y contextos que les resultan significativos, gracias a lo cual lograron la integración de los nuevos conceptos a su red de significados, como lo señalan Otero y Martínez. (2003) al indicar que después del conflicto sociocognitivo se rehace una parte del mundo práctico y se puede reaccionar reestructurando algunas de las estrategias de análisis y acción.

Por lo anterior, el caso del participante 4 resulta significativo (tabla 10). Él se ubica en el pretest, por sus respuestas y comentarios, como ambiguo, pues presenta un contraste entre sus opiniones: *está mal, las mujeres tiene el mismo derecho a divertirse tanto como los hombres y si a las mujeres es más difícil que las dejan salir, porque les pueden hacer algo, mejor que estén en la casa haciendo quehaceres*; durante el postest presenta movimiento al grupo de los no tradicionales presentando respuestas y comentario como: *mejoraría la vida de los hombres si lloramos o que cuando no quieres llevarte o jugar a las luchitas no te hagan burla*. Fue relevante que en la sesión 1 del taller éste participante concluyera la sesión diciendo: *hoy aprendí que género tiene que ver con aprender a convivir entre chavos y chavas*.

En un inicio las participaciones del estudiantado son dichas desde un discurso estereotipado en cuanto al género, parece ser que han aprendido lo que es “correcto” en cuanto al trato entre hombres y mujeres, lo cual, parece ser, que remite al aprendizaje que se espera que un alumno muestre en la escuela (Flores 2006, Mercer 1991 y Elbaum y Vaughn 2005), ambiente en el cual se responde según lo que el profesorado desea escuchar, no según lo que yo pueda opinar; fenómeno que Flores (2001) explica al señalar que los estudiantes con problemas de aprendizaje en situaciones académicas que requieren una solución o una respuesta creativa tienden a actuar en forma dependiente de otros como son el maestros o los compañeros. Esto

mejoró con la introducción y comprensión del concepto equidad, pues éste adquirió la función de criterio para juzgar situaciones que resultan cotidianas para ellos, como es el hecho de llorar en público para los hombres, el cuidado de la mujer por parte del hombre y la negativa a emplear mujeres embarazadas.

El trabajo en grupo fue otro elemento importante pues permitió que los y la participantes intercambien puntos de vista, experiencias (Brandsford, Brown, Pellegrino 2000) e inclusive replantearan los argumentos del moderador de forma más cercana al estudiantado, logrando, al darse la puesta en común con los pares, un conflicto sociocognitivo y darse un conflicto en el proceso interior de cada alumno por el trabajo grupal, es decir un conflicto cognitivo (Fernández y Melero 1996, Otero y Martínez 2003, Carugati y Mugny 1985).

Este doble proceso: grupal (conflicto sociocognitivo) y personal (conflicto cognitivo) puede explicar el proceso por el cual el estudiantado cambió de tradicional a ambiguo, unos, de ambiguo a no tradicional, otros. Modificaciones personales que deben ser respetadas puesto que el taller no buscaba adoctrinar sino la oportunidad de tomar dediciones informadas.

Por la interacción grupal considero importante hacer mención respecto de la única mujer en el taller, su participación en las sesiones 1 y 3, consistió en negar los comentarios de sus compañeros con los que no estaba de acuerdo o afirmar con los que si, para la sesión 4 no sólo niega o afirma sino que comenta apoyándose en lo visto en las sesiones anteriores, lo cual resulta importante para la dinámica de trabajo pues como lo señalan Carugati y Mugny (en Fernández y Melero, 1996) contar con opuestos puntos de vista propicia el conflicto sociocognitivo.

El que los y la participantes presenten cambios significativos tanto en el conocimiento de conceptos, y en las interpretaciones a la situación presentada en las viñetas (tabla 4), resulta de suma importancia pues, como lo señala Brophy (2005) el adquirir conocimientos es el inicio para lograr habilidades, actitudes, valores y disposición a la acción.

Considero oportuno aclarar que en el caso de la presente investigación, los logros alcanzados únicamente refieren a la modificación de comentarios y respuestas a preguntas sobre una situación relacionada con los roles de género, lo cual de ninguna manera habla ni implica un cambio, actitudinal, conductual o de creencias, en el mejor de los casos los participantes han adquirido elementos que les permiten realizar juicios informados sobre situaciones cotidianas que puedan ser analizadas desde el género y la equidad.

La asistencia a una u otra sesión, es otra variable importante que incidió en los resultados arrojados por el postest y puede jugar el papel de una limitación debido a que el taller está diseñado de tal forma que su eficacia está directamente relacionada con la mayor participación de sesiones, puesto que en cada sesión se aborda y profundiza determinado aspecto del tema general, de tal manera que aun cuando en la sesión siguiente se considera lo tratado en la sesión anterior, los conceptos, actividades, reflexiones y confrontaciones, casi en su totalidad eran desconocidos por el o la participante faltantes, lo que resulta en la existencia de pocas o ninguna diferencias en relación con la pre evaluación

Para garantizar la asistencia de los participantes se pudo haber establecido una sesión de 6 horas en la que se aborden todos los conocimientos, actividades y debates, pero el diseño de la instrucción consideró como central las características cognitivas y socioafectivas de los y la participantes (Flores 2001, Flores 2006, Mercer 1991 y Elbaum y Vaughn 2005), tal opción hubiese resultado, infructuosa.

Lo anterior da luz también sobre otra limitante de la investigación: la importancia del tiempo de cada sesión, pues dadas las características del estudiantado participante es una variable de gran importancia, puesto que su capacidad de atención no es muy larga, lo que se pudo constatar durante la sesión 4, la cual excedió por 30 minutos los 50 planeados, provocando que los y la participantes mostraran desinterés y les resultara imposible establecer una relación entre la actividad y el contenido.

Tratar dos contenidos durante la sesión 4 fue otro de los límites constatados: al mezclar la diferencia entre sexo y género con equidad, el segundo tema no fue asimilado por los y la

participante, por lo que en la sesión 5 se abordó nuevamente el tema de la equidad. Este evento constata lo que la literatura indica, existen propuestas de talleres de género que mezclan diversos temas con los de Castellanos y Falconier (2001), Ci. Sex. y De La Cruz. (2003), Gómara y De Irala (2000) y Vélez y colaboradores (2002), que precisamente por tal mezcla no logran su propósito.

Una omisión importante desde la perspectiva del taller y sociodrama (Moreno 2000, Rojas 1999) fue que no se llevó a cabo el ensayo de propuestas nuevas para llevar a la realidad, es decir, cómo harían diferente lo que se está analizando. Para mejorar esto considero que debe plantearse una segunda parte del taller, con diseños específicos que lleven la temática de género y equidad al terreno de las propuestas realizables.

Otro aspecto a mejorar es la importancia de que el moderador de ejemplos, opiniones, comentarios y cuestionamientos que involucren a los dos sexo-géneros, pues eso contribuye a que los y las participantes puedan vincular lo que en el taller se trabaja con experiencias de vida, lo cual permite que se le de sentido al contenido, se puedan hacer implicaciones concretas en su vida y el taller cobre sentido para el estudiantado.

Un punto interesante para una siguiente investigación es el impacto que provocan las opiniones de tipo no tradicional por parte de algunos participantes en sus pares que muestran conductas tradicionales, para poder considerar precisamente el trabajo entre pares como un elemento determinante en el logro del éxito de un taller, en este caso, de género.

En conclusión, la consideración de factores como el desarrollo, las características particulares de los alumnos participantes, la asistencia a las sesiones y los elementos de enseñanza que rigen al PAES, así como técnicas coherentes con tales principios como el taller y sociodrama, garantizan el diseño de una intervención de enseñanza capaz de alcanzar con un alto grado de éxito sus objetivos.

BIBLIOGRAFIA

AAVV (1997), *La perspectiva de género: una herramienta para construir la equidad entre mujeres y hombres*, DIF México D. F:

Agencia Suiza para el desarrollo y la cooperación (2003), *Promover la equidad de género. Una clave para reducir al pobreza e instaurar un desarrollo sostenible*, COSUDE, Berna

Alario, T. (2006), *Estadísticas y desagregación de datos con perspectiva de género*, Valladolid, Universidad de Valladolid.

Asamblea General de las Organización de las Naciones unidas, *resolución 217 A (III): Declaración Universal de los Derechos Humanos*, diciembre 10 de 1948 en http://www.consortio.org.mx/instrumentos/ONU/univ_der_hum.pdf

Aberasturi, A., Knobel, M. (1997). *Un enfoque psicoanalítico*, Buenos Aires, Paidós S. A.

Bandura Albert (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, NY Freeman en Flores, M. R. (2005). *La creación de un ambiente favorable para el aprendizaje en el PAES*. Manuscrito de circulación interna: Facultad de Psicología, UNAM.

Bandura, A. (1991), Social cognitive theory of self-regulation, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*.

Schunk y Zimmerman, B. J. (1996) *Modeling and self-efficacy influences on children's development of self-regulation*. En Pereira, G. (2003) *La autorregulación como proceso complejo en el aprendizaje del individuo peninsular*, Universidad de Los Andes (ULA), Mérida, Venezuela (2003)

Berger, P., y Luckmann, T., (1968), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Argentina, Amorrortu.

Bono Isaura-Cuevas Daptnhe ed. (1999), *Modelo de Formación de Promotoras y Promotores Jóvenes en Salud Sexual*, Proyecto SexUnam, México D. F.

Brick, P. (2003). *Enseñando el sexo seguro*. Fundación Mexicana para la planeación familiar (MEXFAM). Morristown, New Jersey.

Brophy, Jere, (2005). *Enseñanza. Serie Prácticas Educativas 1*, México D. F., CENEVAL, CEINVESTAV, Consejo Nacional de Investigación Educativa A. C., INEE, UPN

Brandsford, J. Brown, A. Pellegrino, J. (2000), *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*, Washington, D.C., Committee on Developments in the Science of Learning-Commission on Behavioral and Social Sciences and Education National Research Council

Brown, C. (2003). La equidad asignatura pendiente del nuevo milenio. En *Revista Latinoamericana de estudios educativos 2º trimestre vol. XXXIII año 002*, Centro de Estudios Educativos, México D. F. 5-12

Castellanos, S. y Falconier de Moyano, M. (2001), *La Educación de la Sexualidad en Países de América Latina y El Caribe*. México D. F., Fondo De Población De Las Naciones Unidas Equipo De Apoyo Técnico para América Latina y El Caribe

Ci. Sex./Instituto de Sexología y De La Cruz M-Romo, C. (2003), *La Educación de las sexualidades. Los puntos de partida de la educación sexual*, Madrid, Departamento Central Cruz Roja Juventud

Díaz Barriga, Frida. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado, en ILCE. *Tecnología y comunicación Educativas no. 41*, julio-diciembre 2005, México, ILCE, SEP, PRONAP.

Domínguez García L. (2008), *La adolescencia y juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Distintas concepciones en torno a la determinación de sus límites y regularidades*, Universidad de la habana, Cuba.

Dorr A. L. & Sierra G., *El currículo oculto de género*. En <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/07/7anniga.html>

E. Corona coord. (s/a), *¡Hablemos de Salud sexual! Manual para Profesionales de Atención Primaria de la Salud Información, herramientas educativas y recursos*, Organización Panamericana de la Salud-Asociación Mexicana de Educación Sexual, México D. F.

Echeita, G. (1996), El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández y M. Melero (comps). *La interacción social en contextos educativos*. México: Siglo XXI

Elbaum, B. y Vaughn, S., Self-concept and students with learning disabilities en Lee, S. Harries, K. Graham, S. (2005), *Handbook of Learning Disabilities*, New York, Guilford Press

Fernández, J. (1998), *Género y Sociedad*, México, Pirámide.

Fernández, P. y Melero, A. comps. (1995), *La Interacción Social en Contextos Educativos*. 1ª edición, Siglo XXI, España.

Fernández, P. y Melero, M. (1996). Piaget, el conflicto sociocognitivo y sus límites. En P. Fernández y M. Melero (comps). *La interacción social en contextos educativos*. México: Siglo XXI

Flores, F., (2000), *Psicología Social y Género*, México, McGraw Hill.

Flores, M. R. (2000). *Alcanzando el éxito en secundaria programa de apoyo para adolescentes con dificultades de aprendizaje*. Manuscrito de circulación interna: Facultad de Psicología, UNAM.

Flores, M. R. (2001) *Instrucción estratégica en alumnos con problemas de aprendizaje*. *Revista Mexicana de Psicología*, 18 –2

Flores, M. R. (2005). *La promoción de la autorregulación en el aula: Manual para docentes*. Fac. Psicología UNAM. Documento de circulación interna

Flores, M. R. (2005). *La creación de un ambiente favorable para el aprendizaje en el PAES*. Manuscrito de circulación interna: Facultad de Psicología, UNAM.

Flores, M. R., Learning Disabilities Around the World–Mexico en Iarld Updates, *A newsletter of the international academy for research*, Learning Disabilities Fall Issue vol. 7 (2) 2005-2006

Flores, M. R. (2006). El Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria: ¿Qué hemos aprendido? en Flores, M. R.- Macotela, S. (2006). *Problemas de aprendizaje en la Adolescencia: Experiencias en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria*, México, Facultad de Psicología UNAM

Gabriela Castor – David Bermúdez, ed, (2000), *Misión Civil por la Paz*, Convergencia-Amnistía Internacional-CEAAL, Ciudad de México.

Gómara Urdiain, I. y De Irala, J. (2000), *La Educación Sexual a Examen. Análisis de textos Escolares Sobre Educación Sexual*, Pamplona, Universidad de Navarra.

González Suárez M. y Blanco Martén G. (1985), *Aprendiendo a ser mujer en Actitud hacia el papel de la mujer la sociedad*, San José, Nueva Década.

Guzmán. C.-Flores, M. (2006). Aprendizaje cooperativo en la autorregulación al realizar actividades de ingles en estudiantes de secundaria: una experiencia en Flores, M. R.-Macotela, S. (2006). *Problemas de aprendizaje en la Adolescencia: Experiencias en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria*, México, Facultad de Psicología UNAM

Hallahan, D. P., Kauffman, J.M. & Lloyd, W. J. (1999): *introduction to learning disabilities*. Boston MA: Allyn and Bacon.

Haffner, Debra, W., ed. (1995) *Facing Fats: Sexual health for American's Adolescents*, en Planned Parenthood Federation America, Inc. (2001). *La Sexualidad en los Adolescentes*, New York, Biblioteca Catherine Dexter McCormick

Ibarra Sagasta, I. González Lomeli, D. Reyes Lagunas, I. (2000), Análisis Confirmatorio de Masculinidad y Femeidad, en *La Psicología Social en México* vol. VIII, México: ITESO, AMEPSA, UNAM, pp 173-177.

Instituto Mexicano de la Juventud (2004), *Caminos hacia la equidad. CD interactivo*, IMJ, México D. F.

Instituto Nacional de las Mujeres-Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica (2005), *Construcción de identidades y género en la escuela secundaria*, Instituto Nacional de las mujeres, México D. F.

Jonassen, D. H. (S/F) *Thinking technology: toward a constructivist design model*. Extraído el 20 de noviembre de 2006 desde <http://ouray.cudenver.edu/~sisanfour/cnstdm.txt>

Lagarde, M., (1996). *Identidad de género, en: La construcción de las humanas, Cap. 3*, en: Laura y Gilda Pacheco (Comp.), *Estudio básico de Derechos Humanos IV*, en: Instituto Americano de Derechos Humanos, Comisión de la Unión Europea, San José Costa Rica.

Lamas, M., (1994), *El problema de la igualdad de los sexos. Antología de la sexualidad humana*. Conapo, México, Porrúa.

Lamas, M., (1996), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, Porrúa.

Lara Cantú M. A. (1993), *Inventario de Masculinidad-Femineidad. IMAFE. Manual*, México D. F.: Editorial El Manual Moderno.

McKelvie, M. y Gold, S. (1994), *Hyperfemininity Further Definition of The Construct*, *The Journal of Sex Research*, 31(3), 219-228.

Macotela, F. S. (1999), *el papel de la investigación en las propuestas tendientes al logro de la integración educativa en Flores*, M. R. (2004), *la formación de alumnos de maestría en el programa alcanzando el éxito en secundaria*, *Revista del CNEIP*. Vol 8, No 1, Enero-Julio pp 25 -44

Macotela, S. (2006). *La definición de los problemas de aprendizaje: el debate contemporáneo en Flores*, M. R.- Macotela, S. (2006). *Problemas de aprendizaje en la Adolescencia: Experiencias en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria*, México, Facultad de Psicología UNAM

Mercer, C. (1991), *Dificultades de aprendizaje*, Barcelona, Ediciones CEAC S.A.

Merguel, B. (1998), *Diseño Instruccional y Teoría del aprendizaje*, Universidad de Saskatchewan. Documento en línea, extraído el 20 de noviembre de 2006 desde <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/espanol.pdf>

Money, J.,(1982), *El desarrollo de la Sexualidad Humana; diferencias y dimorfismos de la identidad de género*, Morata.

Moreno Figueroa-Marroquín Morgado, coor., (2000), *Caminos hacia la Equidad*, México: Instituto Mexicano de la Juventud México.

Murdock, Bennet Bronson. (1974). Human memory: Theory and data, en Rice, F. P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*, Madrid, Prentice Hill.

Organización Panamericana de la Salud (2006). *Un modelo para des-armar: Capacitación en salud sexual y reproductiva del y la adolescente*, PHO- Facultad Bloobmberg de Salud Pública y el Centro de Comunicación Social de la Universidad Jhon Hopkins, tomado el 26 de enero de 2007 desde <http://www.paho.org>

Ortega Ruiz, R. (1999), *Crecer y aprender. Curso de psicología del desarrollo para educadores*, Aprendizaje-Visor, Madrid

Otero Ramos, I. y Martínez Verde, R. (2003), *De la reflexión a la autorregulación en el aprendizaje*, Santa Clara Cuba, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas-Universidad Pedagógica Félix Varela, Santa Clara, Cuba

Paterna C., Rodes, J., Martínez, C. (2005) Creencias de los Hombres sobre lo que Significa ser Padre en *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, Vol. 39, Num. 2 pp. 275-284

Pérez Blasco, J., Serra Desfilis E. (1997) Influencia del rol tradicional femenino en la sintomatología ansiosa en una muestra de mujeres adultas en *Anales de psicología*, Universidad de Valencia, vol . 13, nº 2, 155-161

Planned Parenthood Federation America, Inc. (2001). *La Sexualidad en los Adolescentes*, New York, Biblioteca Catherine Dexter McCormick

Pleck, Joseph H., et al (1993). Masculinity ideology: its impact on Adolescent Males. Heterosexual Relationships. *Journal of Social Issues*, 49 (3). 11-29

Programa Nacional Aprender Enseñando (2005), *Aprendizaje cooperativo ficha 2*, Buenos Aires, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, obtenido el 23 de agosto de 2007 desde

http://www.me.gov.ar/aprender_ense/documentos/aprendizajecooperativo.pdf

Rice, F. P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*, Madrid, Prentice Hill.

Rojas, S. (1999). *Sociodrama real en el aula. Una experiencia de investigación – acción*. Plaza y Valdez, México, D.F.

Rojas, F. (2004), *Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago

Rubio, Eusebio, (1994). Los Holones de la Sexualidad, en CONAPO. *Antología de la sexualidad humana vol. 3*, México, Porrúa y CONAPO.

SEP (2006), Educación Básica. Secundaria. *Plan de Estudios 2006*, SEP, México D. F.

Shaffer, D. (1999), *Developmental Psychology. Childhood and Adolescence*, Pacific Grove, Brooks/Cole Pub.

SOMESHI (2005), *Introducción al estudio de la sexualidad*, Sociedad Mexicana de Sexología Humanista, A. C., México D. F.

Sierra, E. A., Hossian, A., Garcia-Martínez (2002), *Sistemas de expertos que recomiendan estrategias de instrucción. Un modelo para su desarrollo*, Universidad Nacional de Comahue-Instituto Tecnológico de buenos Aires. Extraído el 20 de noviembre de 2006 desde <http://www.itba.edu.ar/capis/webcapis/RGMITBA/articulosrgm/R-extremadura.pdf>

sroufe, L. A. (1988), *Child development: Its nature and course*, New york, A. A. Knopf.

Téllez Infantes, A. (2006) *La identidad cultural en la adolescencia*, Universidad Miguel Hernández, Alicante.

Topping K. (2000), *Tutoría, Series Prácticas Educativas 5*, Oficina internacional de educación-Academia internacional de educación, México D.F.

Urdaneta, J., Molina, L., Gonzalo, X. (2002). Desarrollo Psicológico y Social del Adolescente. *Archivos Venezolanos de Puericultura y Pediatría*, vol. 5, supl. 3, 26-34

Vélez, G., Moreno, S., Padilla, C., Segovia, A., Villegas, L. (2002), *La Intervención Escolar en la Construcción del Género*, Huelva, Junta de Andalucía-Consejería de Educación y Ciencia-Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado

Vygotsky, Leontiev. S. (1934), *Thinking and Speech, en Collected Works*, Nueva York: Plenum, 1987, vol. 1, p. 39-285. en Siria, P.(2004), *Gestión de ambientes de aprendizaje constructivistas apoyados en la zona de desarrollo próximo*, Universidad Abierta de Cataluña, Guadalajara

Vygotski, L. (1978). *Mind in society: The development of higher of psychological processes*. Cambridge: Harvard University.

Walberg, H. J., Paik, S. J. (2005). *Prácticas Eficaces. Serie Prácticas Educativas 3*, México D. F., CENEVAL, CEINVESTAV, Consejo Nacional de Investigación Educativa A. C., INEE, UPN

Word, D.J., J.S. Brunner y G. Ross. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Chile Psychology an Psychiatry* 17 en Lamarque, G. (1984) *El sistema tutrorial en la formación docente: aprender a hacerse cargo*, Academia Nacional de Educación, Buenos Aires.

ANEXOS

6.1 Piloteo

El piloteo de la viñeta para la preevaluación se realizó en una Secundaria turno vespertino de la delegación Iztapalapa de la Ciudad de México, con 6 estudiantes de los tres grados, 5 hombres y 1 mujer, cuyas edades van de los 12 a los 16 años tablas los alumnos fueron elegidos por cuotas, 2 de cada grado de acuerdo a su bajo rendimiento escolar, por parte de las autoridades del plantel educativo.

Reunidos en la biblioteca de la escuela se les explicó que se trataba de responder un cuestionario respecto de las viñetas que se les presentaba, para lo cual habían de leerlo y posteriormente, por escrito, responder las preguntas en la hoja indicada; se les aclaró que no había preguntas correctas, que su participación no influiría en sus calificaciones y que se trataba de una investigación realizada por estudiantes de la UNAM sin ninguna ingerencia en su escuela, para lo cual también se les pidió su autorización para participar y publicar sus resultados de forma anónima, que no se comunicaran entre si durante el ejercicio, las dudas fueron atendidas por el aplicador.

Respuestas

<i>Alumnos</i>	<i>¿Has oído la palabra género?</i>	<i>¿Qué sabes acerca del género?</i>	<i>¿Qué ocurre en la historia?</i>	<i>¿Consideras que las chavas y los chavos de tu edad viven situaciones parecidas?</i>
1	Si	Es lo que distingue a las personas.	Que no respetan sus decisiones de Gaby	Si
2	Si	Qué si eres hombre o mujer.	De que pasa algo diferente con las mujeres y los hombres.	Si
3	Si	Lo que distingue a los hombres de las mujeres.	A Gaby no la dejan salir con sus amigos.	Si
4	Si	Es una clase de clasificación.	Qué a Gaby no la dejan ir al cine con hombres	Si
5	Si	Si se es hombre o mujer.	Qué casi no dejan salir a Gaby.	Puede ser
6	si	Es lo que distingue a un hombre de una mujer.	Que no respetan las decisiones de Gaby y la discriminan por ser mujer.	Si

<i>Alumnos</i>	<i>¿Tú o en tu familia se ha vivido alguna situación similar?</i>	<i>¿Con cual de estos personajes te identificas más, por qué?</i>	<i>¿Con cual de los personajes anteriores te identificas menos, por qué?</i>	<i>¿Crees que por ser mujer es más difícil que te den permiso en casa para salir?</i>
1	Si	A, si pido permiso si me dejan salir.	B, por que mis papás si me tiene confianza.	Si
2	No	C, por que está hablando bien.	A, por que hablo de lo contrario.	Si
3	No	C, por que pienso lógicamente.	A, por que no soy así de machista.	Si
4	No	C	B,	Si
5	No	C, por que siempre sale en el comic	D, por que casi no aparece en el comic.	Si
6	Si	-----	C, por que es machista	Si

<i>Alumnos</i>	<i>¿Crees que por ser hombre es más fácil que te den permiso en casa para salir?</i>	<i>¿Quién da los permisos en tu casa, por qué?</i>	<i>¿Qué opinas de la situación del comic?</i>	<i>¿Cómo terminarías tú la historia?</i>
1	Si	Mi papá y mi mamá.	Que esta bien.	Brindándole la confianza que necesita Gaby.
2	Si	Mi mamá, cuando hago la tarea.	Qué esta bien.	Que termine bien.
3	Si	Mi mamá por que mi papá no vive con nosotros.	Qué es injusto que no dejen divertirse a Gaby sólo por que es mujer.	Y al final Gaby si pudo ir a divertirse.
4	Si	Mi mamá por que ella siempre da las órdenes.	Que eso si es verdad por que yo lo he visto con muchas amigas.	Qué Gaby le dijera a su papá que le tuviera más confianza.
5	Si	Mi mamá, mi papá nunca está.	Está padre.	A Gaby la dejan salir y se va con sus amigos.
6	No	Mi papá y mi mamá, mi papá por calificaciones y mi mamá por ayudarle.	No debe haber discriminación	Dejando salir más a Gaby.

En cuanto a la pertinencia del instrumento

Categoría	Indicador
Comprensión de la situación	<p>Que no respetan sus decisiones de Gaby.</p> <p>De que pasa algo diferente con las mujeres y los hombres.</p> <p>A Gaby no la dejan salir con sus amigos.</p> <p>Qué a Gaby no la dejan ir al cine con hombres.</p> <p>Qué casi no dejan salir a Gaby.</p> <p>Que no respetan las decisiones de Gaby y la discriminan por ser mujer.</p>
Consideración de realidad de la situación presentada.	<p>¿Las chavas y los chavos de tu edad viven situaciones parecidas? Si, si, si, si, puede ser, si.</p> <p>¿Has vivido alguna situación similar? Si, no, no, no, no, si</p>
Conocimientos previos	<p>Es lo que distingue a las personas.</p> <p>Qué si eres hombre o mujer.</p> <p>Lo que distingue a los hombres de las mujeres.</p> <p>Es una clase de clasificación.</p> <p>Si se es hombre o mujer.</p> <p>Es lo que distingue a un hombre de una mujer.</p>

En cuanto a los roles de género

Categoría	Indicador
Rol de género no tradicional	Identificación con el personaje: C, C, C, C. Menor identificación con el personaje: A, A. ¿Qué opinas de la situación del comic? Qué es injusto que no dejen divertirse a Gaby sólo por que es mujer. Que eso si es verdad por que yo lo he visto con muchas amigas. No debe haber discriminación
Rol de género tradicional	Identificación con el personaje: A. Menor identificación con el personaje: D, C. ¿Qué opinas de la situación del comic? Que está bien. Que está bien.

Categoría	Indicadores	
	<i>¿Qué opinas de la situación del comic?</i>	<i>¿Cómo terminarías tú la historia?</i>
Incoherencia	Que esta bien. Qué esta bien.	Brindándole la confianza que necesita Gaby. Que termine bien.
Coherencia	Qué es injusto que no dejen divertirse a Gaby sólo por que es mujer. Que eso si es verdad por que yo lo he visto con muchas amigas. No debe haber discriminación	Y al final Gaby si pudo ir a divertirse. Qué Gaby le dijera a su papá que le tuviera más confianza. Dejando salir más a Gaby

6.2 Preevaluación



¿Has oído la palabra género?

¿Qué sabes acerca del género?

Lee con atención la historia que se presenta y contesta:

¿Qué ocurre en la historia?

¿Qué opinas de la situación del comic?

¿Crees que por ser mujer es más difícil que te den permiso en casa para salir?

¿Crees que por ser hombre es más fácil que te den permiso en casa para salir?

¿Consideras que las chicas y los chicos de tu edad viven situaciones parecidas?

¿Tú o en tu familia se ha vivido alguna situación similar?

¿Con cual de estos personajes te identificas más, por qué?



A



B



C



D

¿Con cual de los personajes anteriores te identificas menos, por qué?

¿Quién da los permisos en tu casa, por qué?

¿Cómo terminarías tú la historia?

6.3 Cartas descriptivas del Diseño Instruccional.

Objetivo General: Los y las estudiantes que asisten al PAES obtendrán las bases necesarias para analizar desde la equidad situaciones relacionadas con los roles de género.

SESION 1

<i>Lo que hace el maestro</i>	<i>Lo que logra el estudiante</i>	Obj. Específico: Los y las estudiantes establecerán sus metas de trabajo.
Plantea los contenidos. Activa conocimientos previos. Motiva. Diseña la sesión de trabajo. Estimula y refuerza positivamente la participación. Lleva el control de los tiempos establecidos.	Establece metas Establece la temática que desea trabajar Organiza sus conocimientos. Conoce el significado de género. Evalúa su participación y la sesión. Establece tiempos de trabajo.	Tema: El género como mi meta Actividad: Previamente es necesario conocer lo que para los y las participantes resulta importante debatir y que esta en relación a la inequidad de género: relaciones amorosas, el novio decide la novia pide y el concede., permisos, oportunidades en la escuela, obligaciones en casa, relaciones entre amigos y amigas, salir a la calle, llevar dinero a la casa, ser siempre valiente , no llorar si eres hombre, etc. La sesión inicia recordando el comic que leyeron con anterioridad (pretest), se les muestra y pregunta de qué trata, recuerdan qué situación se cuenta; después se les pregunta si creen o conocen algún otra situación dónde las cosas sean diferentes para los hombres de las mujeres. Una vez que han verbalizado respecto de lo anterior se les pide que busquen en el lugar unos papeles de colores que contiene aquellas situaciones previamente identificadas como de su interés, localizados se pegan en un lugar visible para todos y se que por votación sean seleccionados cuáles son aquellos que interesan más, jerarquizándose las situaciones y asignándoles un tiempo para platicar sobre cada una de ellas, lo qué significan, si lo han vivido y saben si pasa, sus opiniones al respecto, por qué crees que esto sea así para los hombres y de esta otra manera para las mujeres, podría ser diferente, cómo; cuáles de estas situaciones si van contigo y cuáles no.
<i>Materiales:</i> Ü Hojas de colores con las situaciones descritas en la actividad	Ü Cinta adhesiva. Ü Pizarrón Ü Salón de trabajo	

SESION 2

<i>Lo que hace el maestro</i>	<i>Lo que logra el estudiante</i>	Obj. Específico Los y las estudiantes comprenderán el significado de los roles de género como una organización cultural fruto de la división del trabajo entre sexos.
<p>Plantea los contenidos. Activa conocimientos previos. Motiva. Diseña la sesión de trabajo. Estimula y refuerza positivamente la participación. Lleva el control de los tiempos establecidos.</p>	<p>Establece metas Establece la temática que desea trabajar Organiza sus conocimientos. Conoce el significado de género. Evalúa su participación y la sesión. Establece tiempos de trabajo.</p>	<p>Tema: ¿De dónde surge el género?</p> <p>Actividad. Se inicia recordando el trabajo de la sesión anterior: ¿de que estuvimos hablando la sesión anterior?, ¿recuerdan que hay cosas que se les permiten hacer a los hombre y no a las mujeres y al revés?, recuerdan que se les pidió que observaran en los diferentes lugares donde desarrollan su día si hay diferencias entre los comportamiento de hombres y mujeres ¿encontraron diferencias, cuáles?, ¿saben por que es así? Para responder a la última pregunta se propone la actividad:</p> <p>SOCIODRAMA: <i>Los Cavernícolas</i> Se plantea el escenario de que todos somos un grupo de cavernícolas y tenemos varias actividades para poder sobrevivir: cazar, recolectar frutos, criar a los niños, defenderse de los enemigos. En unas tarjetas se escriben los personajes dependiendo de la cantidad de participantes: mujer, niño, niña, hombre; mujer embarazada. El grupo debe organizarse para realizar las tareas de sobrevivencia asignando las tareas a aquellos que consideren más aptos y se representa la situación. Terminado el sociodrama se les presenta la definición: <i>Género se trata de las diferencias que, basándose en el cuerpo, pone la sociedad entre los hombres y las mujeres en ideas, modos de comportarse, de lo que esta bien y de los que esta mal, y se hacen preguntas obviando la relación de lo vivido con la definición:</i> <i>¿quiénes decidieron que trabajo iba a hacer cada uno? diferencias que pone la sociedad entre los hombres y las mujeres</i> <i>¿a quiénes se les designaron que labores?, ¿por qué? basándose en el cuerpo,</i> <i>¿Cuáles acciones consideras que fueron masculinas y cuales femeninas, por qué? ser mujer significa ser femenina y ser hombre significa ser masculino.</i> <i>¿Se podrían haber organizado de forma distinta, cómo, por que si, por que no?</i> <i>¿Actualmente es igual, en qué si y en que no?</i> Se concluyen señalando como las diferencias entre los actividades de los hombres y las mujeres es una forma de organización social.</p>
<p>Materiales: • Muñecas bebe. • Mazo. • Guión.</p>	<p>• Cartel con la definición. • Definición por frases. • Pizarrón. • Salón de trabajo.</p>	

SESION 3

<i>Lo que hace el maestro</i>	<i>Lo que logra el estudiante</i>	Obj. Específico Los y las estudiantes serán capaces de diferenciar entre los conceptos género y sexo.								
<p>Plantea los contenidos. Activa conocimientos previos. Motiva. Diseña la sesión de trabajo. Estimula y refuerza positivamente la participación. Lleva el control de los tiempos establecidos.</p>	<p>Establece metas Establece la temática que desea trabajar Organiza sus conocimientos. Conoce el significado de género. Evalúa su participación y la sesión. Establece tiempos de trabajo.</p>	<p>Tema: ¿Género es lo mismo que sexo?</p> <p>Actividad. En carteles, los participantes reciben las palabras: sexo, género, físico, social, cuerpo, masculino, femenino, hombre, mujer y aprendizaje y se les pide que en grupo construyan un cuadro sinóptico con tales conceptos. El cuadro debe corresponder de la siguiente forma:</p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="padding: 5px;">Género</td> <td style="padding: 5px;">Sexo</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Social</td> <td style="padding: 5px;">Cuerpo</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Aprendido</td> <td style="padding: 5px;">Físico</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Femenino-Masculino</td> <td style="padding: 5px;">Hombre-Mujer</td> </tr> </table> <p>Una vez elaborado el cuadro sinóptico se revisa y se va comprobando que este correcto, conforme a lo abordado en la sesión anterior.</p> <p>Una vez revisado lo anterior se les pide a los participantes que pasen a escribir elementos que caracterizan lo femenino, masculino, al hombre y a la mujer y se van realizando preguntas contrastando las características físicas como causa de las características sociales, ejemplo: ¿por tener pechos una mujer es llorona y por tener pene un hombre no llora?, si esa no es la causa entonces ¿Por qué crees que sea así? De tal forma que se orienten las respuestas a la causal del género como algo integrante de lo social que es aprendizaje.</p>	Género	Sexo	Social	Cuerpo	Aprendido	Físico	Femenino-Masculino	Hombre-Mujer
Género	Sexo									
Social	Cuerpo									
Aprendido	Físico									
Femenino-Masculino	Hombre-Mujer									
<p>Materiales: Ü Hojas bond. Ü Lista de acciones</p>	<p>Ü Cinta adhesiva Ü Plumones Ü Papel china, pegamento blanco, palitos, cordel.</p>									

SESION 4

<i>Lo que hace el maestro</i>	<i>Lo que logra el estudiante</i>	Obj. Específico Los y las estudiantes vivirán y analizarán una situación inequitativa.
Plantea los contenidos. Activa conocimientos previos. Motiva. Diseña la sesión de trabajo. Estimula y refuerza positivamente la participación. Lleva el control de los tiempos establecidos.	Establece metas Establece la temática que desea trabajar Organiza sus conocimientos. Conoce el significado de género. Evalúa su participación y la sesión. Establece tiempos de trabajo.	Tema: ¿Qué es equidad? Actividad. A los participantes se les pide formen al menos 3 equipos y se les asigna la tarea de construir un papalote, se reparte el material, pero solo a un equipo se le entrega de forma completa a los otros 2 se les dan paquetes en los que falta uno o varios de los materiales necesarios, se pone la regla de que nadie puede tomar materiales de otro equipo para hacer la tarea señalada. Al concluir el tiempo asignado se les asigna una nota procurando que la mejor sea para el equipo que tuvo el material completo y se pregunta ¿consideran que todos los equipos hicieron el mismo esfuerzo, si, no por qué?, ¿estas de acuerdo con la calificación recibida, si no por qué? Se atienden los comentarios del grupo y a continuación se les presenta la definición: <i>Equidad es el reparto en que se da a cada persona de tal forma que nadie sea favorecida más que la otra, es decir en manera justa.</i> Y se plantea ¿Consideran que la forma en que se repartió el material y en que se asignó la calificación es equitativa, si, no por qué? Para concluir se les pide a los y las participantes que den ejemplos de situaciones que consideren equitativas o inequitativas.
Materiales: Û Hojas bond. Û Cinta adhesiva	Û Plumones Û Papel china, pegamento blanco, palitos, cordel.	

SESION 5

<i>Lo que hace el maestro</i>	<i>Lo que logra el estudiante</i>	Obj. Específico Los y las estudiantes evaluarán diferentes situaciones desde la equidad de género.
<p>Plantea los contenidos. Activa conocimientos previos. Motiva. Diseña la sesión de trabajo. Estimula y refuerza positivamente la participación. Lleva el control de los tiempos establecidos.</p>	<p>Establece metas Establece la temática que desea trabajar Organiza sus conocimientos. Conoce el significado de género. Evalúa su participación y la sesión. Establece tiempos de trabajo.</p>	<p>Tema: Equidad de género</p> <p>Se preparan varias situaciones o frases en las que se refleje la inequidad de género, por ejemplo: <i>Los verdaderos hombres solucionamos nuestros problemas a madrazos.</i></p> <p><i>Llorar, sentir miedo, y demostrar ternura son cosas de mujeres.</i></p> <p><i>En mi casa el quehacer lo hacen las viejas que para eso están y yo cumplo trabajando para dar el gasto</i></p> <p><i>Una verdadera mujer es: delicada, tierna, obediente, complaciente, es decir femenina.</i></p> <p><i>Las niñas bonitas sólo deben jugar con muñecas y usar vestidos.</i></p> <p>Considero que el trabajo en la casa también es mi responsabilidad</p> <p><i>Le doy permiso a mi pareja que trabaje y salga con sus amigas.</i></p> <p><i>Considero que los conflictos se deben resolver de forma no violenta.</i></p> <p><i>Tengo derecho a manifestar mis sentimientos, sin importar que piense la gente</i></p> <p>Considero a la mujer como una persona con los mismos derechos que yo.</p> <p>Para la actividad se reparten las frases entre los participantes, se muestran los tapetes con las frases “si para mi” o “no para mi” y se les explica que una vez que hayan leído su frase y decidió si ésta es equitativa o no y por qué, con los ojos vendados deberán dirigirse al tapete que corresponda según si están de acuerdo con tal frase o no.</p> <p>Para la decisión de si la frase refleja una situación equitativa o no, ha de considerarse la opinión de todo el grupo. La actividad concluye al terminar con las frases.</p>
<p><i>Materiales:</i> Ū Situaciones de inequidad.</p>	<p>Ū Tapete con las frases <i>si para mi y no para mi</i></p>	

SESION 6

<i>Lo que hace el maestro</i>	<i>Lo que logra el estudiante</i>	Obj. Específico Los y las estudiantes propondrán alternativas para vivir la equidad en sus contextos cotidianos.
<p>Plantea los contenidos. Activa conocimientos previos. Motiva. Diseña la sesión de trabajo. Estimula y refuerza positivamente la participación. Lleva el control de los tiempos establecidos.</p>	<p>Establece metas Establece la temática que desea trabajar Organiza sus conocimientos. Conoce el significado de género. Evalúa su participación y la sesión. Establece tiempos de trabajo.</p>	<p>Tema: Ser diferente no quiere decir ser inferior SOCIODRAMA: <i>Aprendiendo a ser mujer</i> Se les presenta a los participantes la historia de Aprendiendo a ser mujer ¿qué pensamos de nosotras mismas, la cual muestra el aprendizaje inequitativo del rol femenino para las mujeres, se les pide que la lean en parejas.</p> <p>Terminada la lectura en grupo se pregunta de qué trata la historia, en dónde Ana va a aprendiendo a ser mujer, qué hacen los hombres que rodean a Ana y que le dicen las mujeres adultas y si consideran que todo es equitativo, si, no y por qué.</p> <p>Terminado el momento se les pide al grupo formen equipos de 4 personas y escojan una de las situaciones de inequidad que aprende Ana y representen cómo podría Ana en esa situación aprender con equidad lo que son los roles de género tanto el femenino y el masculino.</p> <p>Para concluir se les agradece a los participantes su participación y se les comunica que con sus tutores harán una evolución del mismo.</p>
<p><i>Materiales:</i> ü Historia de inequidad.</p>		

6.4 Posevaluación

¿TE PARECE ABURRIDO SABER QUE USTEDES LOS HOMBRES TIENE ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS QUE LOS PONENE EN RIESGO SOLO POR QUEDAR BIEN CON LOS DEMAS?

¿ES VERDAD! COMO MI PRIMO QUE SIEMPRE ESTA PELEANDO PARA DESMOSTRAR QUE ES EL MAS FUERTE.

¡NO EXAGEREN! ¿CUÁLES RIESGOS? ESO ES CUESTIÓN DE HONOR!

PUES NO CREO, EN ESTE ARTÍCULO DICE QUE LOS HOMBRES HACEN MUCHAS COSAS PARA SER ACEPTADOS O POR IMITAR A LOS DEMAS

¡MIRA, TE VOY A EXPLICAR! NOSOTROS SOMOS EL SEXO FUERTE PODEMOS CORRER RIESGOS SIN QUE NOS PASE NADA.

¿QUIÉN TE METIÓ ESAS FANTASIAS EN LA CABEZA?

¿YA ESTAN DE ABURRIDOS?

¿FUERZA? SI NI SIQUIERA PUEDES NEGARTE A ALGO QUE NO QUIERES HACER SIN QUE TUS AMIGOS SE BURLEN DE TI.

¡BUENO! SÓLO ES CUESTIÓN DE MEDIR NUESTRA FUERZA PARA NO LASTIMAR A NADIE

¡SI!!! PERO ¿CUÁNTO TE DURA EL RESPETO? ¿HASTA QUE LLEGA UNO MAS FUERTE Y BRAVUCÓN QUE TÚ?

USTEDES QUE VAN A SABER TODO LO QUE HAGO ES POR DESMOSTRAR QUE SOY UN VERDADERO HOMBRE Y GANARME RESPETO

NO SE PUEDE HABLAR DE RESPETO CUANDO NO ACEPTAN TUS DESECIONES DE HACER COSAS DIFERENTES A LO QUE LOS DEMAS ESPERAN.

¡ÁNDALE TÓMATE UNAS CHELAS PARA ENTRAR EN AMBIENTE. DESPUES NOS VAMOS CON LAS CHAVAS

NO YO NO LE ENTRO

¡JUY! ¡QUE RAJÓN!

¡ES CIERTO A MÍ ME ES DIFÍCIL NEGARME A HACER COSAS QUE ME EXIGEN POR TEMOR A QUE SE BURLEN DE MÍ

EXISTEN MUCHAS FORMAS DE SER HOMBRE, POR QUE UNA COSA ES COMO TE EDUCARON Y LO QUE TE EXIGEN Y OTRA ES, COMO QUIERES Y ELIGES VIVIR TU.

¿ME ESTÁS DICIENDO QUE TENGO QUE MOSTRARME COMO UN DEBILUCHO?

NO SE TRATA DE ESO, SINO DE QUE APRENDAMOS A RELACIONARNOS DE DIFERENTE MANERA

¿QUÉ NO TE GUSTA CÓMO NOS LLEVAMOS?

ESPEREN EL ARTÍCULO TERMINA DICIENDO QUE EXISTEN MUCHOS HOMBRES QUE SE ENCUENTRAN HACIENDO CAMBIOS PARA MEJORAR SU VIDA.

¿CAMBIOS? ¿MEJORA LA VIDA DE LOS HOMBRES?

Instituto Mexicano de la Juventud (2004), *Caminos hacia la equidad*. CD interactivo. IMJ, México D.F.

¿Has oído la palabra género?

¿Qué sabes acerca del género?

¿Género es igual a sexo?

¿Cuál es la diferencia?

¿Has oído la palabra equidad y sabes que significa?

¿Hay alguna relación entre género y equidad?

Lee con atención la historia que se presenta y contesta:

¿Qué ocurre en la historia?

¿Qué opinas de lo que ocurre en el comic?

¿Crees que por ser hombre estás obligado a demostrar que eres fuerte mediante la violencia, eso es equitativo?

¿Crees que las mujeres también estén obligadas a demostrar que son fuertes, cómo?

¿A ti te ha pasado algo similar a lo del comic, por qué te ha pasado?

¿Qué cosas cambiarías de lo que como mujer/hombre estas obligado a hacer?

¿Cómo crees que se podría mejorar la vida de los/las mujeres/hombres?

6.5 Evaluación

¿Te gustó participar en el taller, por qué (qué fue lo que más te gustó)?

1	H	Primero no, luego si por que estuvo padre, convivíamos bien en equipo, no nos peleábamos,
2	H	Si, porque me gustó aprender con cuentos que a la niña no la dejan ir a la escuela y al niño si.
3	H	Si, lo que pasa es que falte a las sesiones y si hubiera estado en todo el taller hubiera aprendido más de lo que me gusta.
4	H	Si, por el tema de igualdad entre hombres y mujeres.
5	M	Si aunque solo fui una vez, se me hizo divertido llevarles la contra a los otros por que yo tenía la razón. Y al final lo comprobé
6	H	Si, por que se me hizo interesante, lo que mas me gustó fueron las actividades son las que aprendimos sobre las capacidades que tenemos los hombres y las mujeres y como estas son iguales.
7	H	Si, porque enseña diferentes tipos de situaciones en las cuales se incluye lo de género y lo de sexo, que son diferentes, me gustó todo.
8	H	Si, porque se me hizo divertido y me gustó trabajar en equipo y en grupo.

¿Qué aprendiste en el taller?

1	Aprendo lo de género, sexo, equidad
2	Aprendí que está mal hacer distinción entre hombre y mujer, los dos deben ir a la escuela.
3	Que hay que hacer al equidad entre todos
4	Las palabras género y sexo, saber que las mujeres también tiene derecho a trabajar, y que no se es justo por que no somos justos entre hombres y mujeres.
5	Aprendí que hombres y mujeres pueden hacer las mismas cosas.
6	Saber más sobre lo que es género masculino y femenino y la distinción con hombre y mujer y que hay que ser iguales con los hombres y con las mujeres.
7	La diferencia entre género y sexo, la equidad y varias cosas que tienen que ver con eso.
8	Aprendí mas del género, muchas cosas y en sí qué es ser femenino, masculino y la diferencia con hombre y mujer.

¿Le recomendarías a un estudiante de secundaria que tomará este taller, por qué?

1	Si, por que está padre, si no me gustara no lo compartiría. Además vimos lo de sexualidad y todo eso lo puse en mi tarea de una revista que era mi tarea.
2	Si, por que habla de cosas que nos pueden pasar
3	Si, por que es interesante saber lo de la equidad, eso de que los hombres somos mas fuertes y pues no es cierto.
4	Si, pero bueno no creo que les guste y para que les diría si son bien flojos y no vendrían.
5	Si, porque somos bien machistas hombres y mujeres en la escuela.
6	Si, porque opino que sirve de mucho mas para los que tiene una educación de que el hombre es el sexo dominante
7	Claro, si, pues para que aprendiera como hacer la distinción entre género y sexo.
8	A lo mejor, por que aunque les diga no creo que quieran, bueno si les diría por que en el taller se aprende mucho, a valorar más a las personas

¿Hay algo más que te gustaría comentar sobre el taller (qué mas te hubiera gustado que se hiciera, o que temas te hubiera gustado ver, etc.)?

1	Aclarar más que es lo de sexo, sexualidad con más sesiones y más juegos.
2	Que se usara alguna película sobre violencia y tratar ese tema, por que eso está mal.
3	Pues hacer más actividades donde pudiéramos participar más, que sea más activa.
4	No.
5	No, pues como solo fui una vez no se me ocurre algo.
6	No, que fue interesante y me gusto participar en él, algún taller sobre educación y valores, respeto; a Benjamín que siga igual por que lo impartió muy bien
7	No.
8	No.

Aprendiendo a ser mujer *

Mirta González Suárez
Graciela BlancoMartén

¿QUÉ PENSAMOS LAS MUJERES DE NOSOTRAS MISMAS?



¿De dónde viene lo que las mujeres creemos de nosotras mismas?

¡Hola! Mi nombre es Ana
y voy a contarles cómo
yo fui aprendiendo, con
distintas experiencias
a lo largo de mi vida, lo
que significa ser mujer.



Desde muy pequeña Ana va aprendiendo cuál es el papel que le toca jugar a la mujer.



LA FAMILIA es el primer lugar en el que la niña aprende qué se considera "femenino" en nuestra sociedad.





De todo esto, ¿qué va aprendiendo Ana?

... entonces las mujeres
tenemos que ser sumisas,
tranquilas, dependientes,
o sea que no podemos ni
sabemos tomar nuestras pro-
prias decisiones, nos dedica-
mos a tener contentos a los
hombres y nuestro lugar es-
tá sólo dentro de la casa...

¡¡Esto no me
gusta
mucho!!



Además de la familia, **la escuela** es otro lugar importante donde la niña va aprendiendo qué se considera como femenino y qué no lo es.



En la escuela, Ana aprende en libros que le enseñan las mismas ideas acerca de la mujer que ella ha aprendido con su familia.



Esa es mi mamá.
Veó a mi mamá.
Mi mamá lava.

Ese es mi papá.
Veó a mi papá.
Mi papá lee.

También escucha cuentos infantiles que le dan el mismo mensaje

"El príncipe encontró a la princesa durmiendo serenamente. Nunca había visto algo tan bello e inclinándose la besó dulcemente.

La princesa despertó y le sonrió diciéndole: "Príncipe mío, tanto tiempo esperando tu llegada y el príncipe y su Bella Durmiente fueron muy felices para siempre".



Lo que Ana aprende en la escuela confirma las creencias que ha aprendido en la familia.

... entonces la función de la mujer es exclusivamente cuidar la casa y los hijos. Eso es a lo que tiene que dedicarse, mientras que el hombre estudia y trabaja para mantenerla.



Ana va creciendo y comienza a ir al colegio.

Un día al llegar a su casa...



NO M'HIJITA, TU TIENES QUE ENTENDER QUE NO SE PUEDE. ADEMÁS PARA CASARSE Y TENER HIJOS, PARA QUÉ NECESITAS SABER TANTO

PERO MAMA', YO QUIERO VALERME POR MÍ MISMA. QUIERO ESTUDIAR Y ENCONTRAR UN BUEN TRABAJO

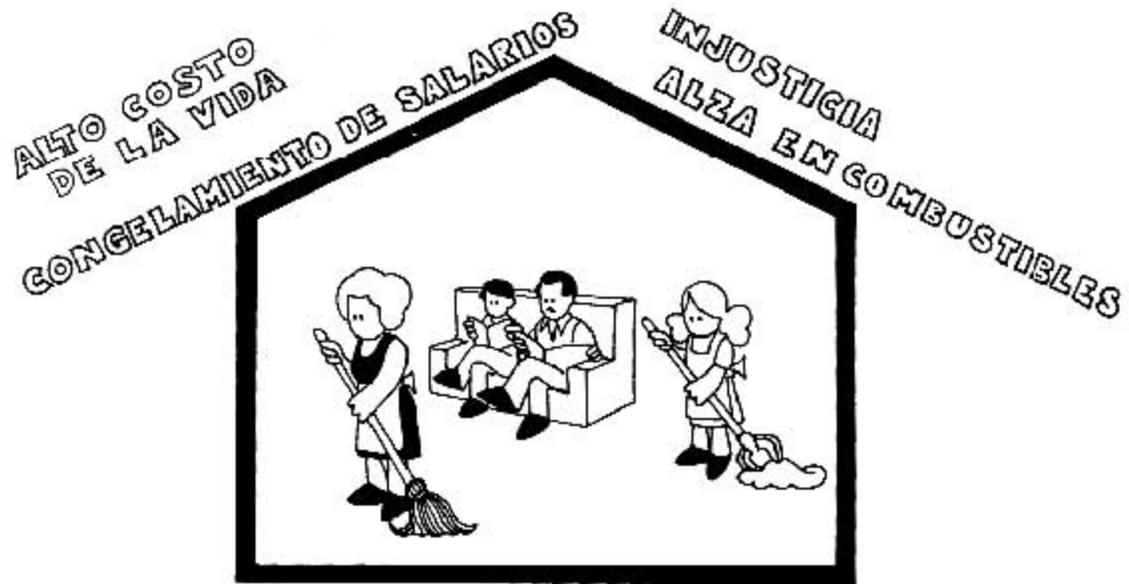


Las oportunidades de educarse no son iguales para el hombre y la mujer. Después las oportunidades de encontrar empleo tampoco van a ser iguales.

MIS OPORTUNIDADES DE ENCONTRAR UN BUEN TRABAJO VAN A SER MUY POCAS. AHORA PARA TODO PIDEN BACHILLERATO O POR LO MENOS EL TERCER AÑO



Entonces las mujeres aprendemos que ser mujeres significa ser sumisas, obedientes, tranquilas, dependientes y preocuparnos exclusivamente por lo que pasa en nuestra casa y nuestra familia.



Esto lo aprendemos en la sociedad en que vivimos a través de las enseñanzas de la familia, la escuela y los mensajes que nos dan los medios de comunicación.

