



Concepciones en universitarios sobre las causas de los problemas sociales en México

Conceptions in university students about the causes of social problems in México

María Luisa Isla Esquivel
Universidad Marista de Mérida*

Citación | Isla-Esquivel, M. L. (2021). Concepciones en universitarios sobre las causas de los problemas sociales en México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(1), 78-89.

Artículo recibido, 26-10-2020; revisado, 18-12-2020; aceptado, 26-02-2021; publicado, 15-04-2021

Resumen

DOI: <https://doi.org/10.62364/khgeq950>

Se estudiaron las concepciones en universitarios, sobre las causas de los problemas sociales en México, bajo la modalidad co-curricular del Programa aprender sirviendo (PAS). Se aplicó una encuesta a 231 estudiantes que cursaban el 8º semestre de su licenciatura, en el período enero-junio 2015, conformando el 67% del universo de alumnos matriculados en los 13 programas académicos que participaron. Se aplicó una entrevista semi-estructurada a 15 estudiantes de los 231 encuestados, en la cual uno de los temas del guion era la concepción sobre las causas de los problemas sociales en el país. Los resultados tanto cuantitativos como cualitativos indican que existe en los estudiantes que participaron en el estudio, una diversidad de concepciones sobre las causas de los problemas sociales en México, pero con una clara tendencia hacia la concepción situacional/contextual/estructural.

Palabras clave | problemas sociales; atribución de causalidad; ciudadanía; universitarios; programa aprender-sirviendo.

Abstract

Conceptions about the causes of social problems in Mexico were studied in university students, using co-curricular modality of Service-learning program. A survey was applied to 231 students who were in the 8th semester of their degree, in the period January-July 2015, forming 67% of the universe of students enrolled in the 13 academic programs that participated. A semi-structured interview was applied to 15 students of the 231 respondents, in which one of the themes of the script was the conception of the causes of social problems in the country. Both quantitative and qualitative results indicate the presence of a diversity of conceptions about the causes of social problems in Mexico, but with a clear tendency towards the situational / contextual / structural conception.

Keywords | social problems, casual attributions, citizenship, university students, service learning program.

* Correspondencia: misla@marista.edu.mx, Periférico Norte tablaje catastral 13941. Carretera Mérida-Progreso. C.P. 97300. Mérida Yucatán, México. Teléfono: (999) 942-9700 extensión 1120

El sentido de la Visión de las instituciones de educación superior (IES) es el de imaginar el tipo de sociedad en el que se quiere vivir y participar en su construcción. La estrategia para lograrlo se plasma en el modelo educativo que diseña cada una de estas instituciones. Al respecto, la Responsabilidad social universitaria (RSU), movimiento que surge desde el año 2000 a nivel internacional, exhorta a las IES a gestionar de manera socialmente responsable el impacto educativo que generan en su entorno, para lo cual propone cuatro ejes de gestión socialmente responsable: de la organización misma, de la formación académica y pedagógica, de la producción y difusión del saber y de la participación social; respectivamente orientados a la construcción de un campus responsable, una formación ciudadana y profesional responsable que promueva la incorporación de competencias ciudadanas en su perfil de egreso, una gestión social del conocimiento y la conformación de comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo. Sugiere el Programa Aprender Sirviendo (PAS), como herramienta para lograrlo (Vallaes, 2007). El desarrollo de una consciencia sobre los problemas económicos, sociales, políticos y culturales que atenderán los futuros profesionales, es una característica presente en la docencia propuesta por el modelo de Responsabilidad Social de las Instituciones de Educación Superior (RSIES) con el fin de “que les permita entender su entorno y comprometerse con su transformación” (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación [ANUIES], 2018, p. 71). De acuerdo a este planteamiento, la formación ciudadana y profesional requiere una profundización en la comprensión de los problemas sociales del entorno que atenderán los futuros profesionales, para avanzar en su transformación.

En relación a la formación ciudadana y profesional, los profesionales del PAS, afirman que para formar ciudadanos efectivos, el docente debe asegurarse de promover la participación de los estudiantes en experiencias aprender-sirviendo vinculadas con cinco dimensiones. La primera, *valores*, se refiere a lo que “deben hacer” ante un problema comunitario. En un primer momento esta dimensión aludía a la importancia de que el estudiante fuera honesto, respetuoso y responsable en su comunidad (Eyler y Giles, 1999). Posteriormente (Westheimer y Kahne, 2004; Wang y Jackson, 2005; Iverson y James, 2010; Isla-Esquivel et al., 2015), agregan el sentido de responsabilidad que el estudiante tiene en la atención a problemas comunitarios, al reconocer que el origen de los problemas sociales va más allá de factores disposicionales o personales de quienes los enfrentan. La segunda dimensión es la del *conocimiento*, entendida no como cúmulo de información, teorías y/o conceptos académicos, sino como “la experiencia y capacidad cognitiva para tomar decisiones inteligentes sobre lo que se necesita hacer” (Eyler y Giles, 1999, p. 159). En esta dimensión se trabaja el desarrollo de habilidades cognitivas para hacer un adecuado encuadre de un problema social. Paul y Elder (2002) afirman que sin un pensamiento crítico, se corre el riesgo de partir de ideas equivocadas que se dan por sentadas y en ocasiones se encuentran a nivel inconsciente. La tercera dimensión es el *desarrollo de habilidades estratégicas* que se refiere al “saber hacer” (Eyler y Giles, 1999, p. 161) más allá de dar respuesta inmediata a necesidades comunitarias, sino planteando metas a mediano y largo plazo, diseñadas de tal forma que permita el logro de cambios reales en las situaciones de injusticia social. La cuarta dimensión es *eficacia*, y se refiere a “la disposición para arriesgarse a involucrarse en una situación, lo cual depende de la confianza con que se cuente en sí mismo” (Eyler y Giles, 1999, p. 161). Por último, la quinta dimensión de una ciudadanía efectiva es el *compromiso*, definida como la “sensación de urgencia por hacer algo relacionado con la justicia social” (Eyler y Giles, 1999, p. 162). Se refiere al comportamiento del estudiante ante situaciones de injusticia social y disposición para actuar.

Este estudio indaga sobre la primera dimensión propuesta por Eyler y Giles (1999) en la formación de ciudadanos universitarios, que se refiere a las explicaciones en torno al origen de los problemas sociales. Al respecto Isla et al. (2015) subrayan que:

Es necesario que la implementación del PAS se base en un trabajo robusto entre los alumnos en cuanto a la comprensión del origen de los problemas sociales ya que la explicación que se dé al origen y mantenimiento de estos problemas determina en gran medida su abordaje (p. 8).

En relación a la profundización en la comprensión de los problemas sociales del entorno que atenderá el futuro profesional, para comprometerse en su transformación (ANUIES, 2018), la literatura al respecto afirma que el psicólogo norteamericano Joe R. Feagin, fue el primero en explorar sistemáticamente las creencias sobre las causas de la pobreza (Palomar y Cienfuegos, 2006; Dakduk et al., 2010; Nasser et al., 2002; Acuña et al., 2016), considerado por Banegas y Bonilla (2016) como un “referente obligado sobre las atribuciones causales respecto a la pobreza” (p.1). Identificó tres tipos de creencias: las basadas en causas individuales, las que consideran que las causas son de tipo estructural y la explicación de la pobreza desde el fatalismo. Este tipo de explicaciones sobre las causas de la pobreza están dirigidas a describir y comprender las reacciones, percepciones y conductas de otros grupos sociales con respecto a la pobreza y sus actores (Carr, 2003, Singh, 1989 citados en Dakduk et al., 2010). Las explicaciones basadas en *Causas individuales* señalan a las personas pobres como las causantes de su condición (Imhoff y Brussino, 2015; Nasser et al., 2002; Acuña et al., 2016), ya que presentan como características individuales la desidia, pereza, falta de habilidad y talento, falta de esfuerzo, no saber manejar sus ahorros ni su dinero, entre otras (Palomar y Cienfuegos, 2006). Las explicaciones basadas en *Causas estructurales* señalan como los determinantes del fenómeno, a factores externos tanto sociales como económicos (Nasser et al., 2002; Imhoff y Brussino, 2015; Aguilera, et al., 2016) entre los que mencionan la falta de trabajo o la incapacidad del gobierno para crear escuelas con calidad, los altos impuestos, la discriminación, por mencionar algunos (Palomar y Cienfuegos, 2006), así como condiciones situacionales y contextuales no controlables por la persona (Imhoff y Brussino, 2015). El tercer grupo de explicaciones identifica al *Fatalismo* como la causa de esta condición pues considera que es el destino o la mala suerte, la enfermedad o el tener padres pobres, lo que perpetúa la pobreza a través de las generaciones (Palomar y Cienfuegos, 2006), factores que también “escapan al control humano” (Imhoff y Brussino, 2015, citado en Acuña et al., 2016, p. 19).

Si bien existe esta clasificación de las creencias sobre las causas de la pobreza, Palomar y Cienfuegos (2006), consideran que “no existe una explicación única respecto al fenómeno de la pobreza ya que ésta es resultado de la interacción entre factores internos y otros que tienen que ver con el entorno del sujeto” (p. 219), o en palabras de Imhoff y Brussino (2015), “no se trata de categorías excluyentes ... existen atribuciones mixtas” (Acuña et al., 2016, p. 19). Desde este mismo enfoque de atribución de causalidad, Jones y Nisbett (1971, citado en Malle, 2006) afirman que las personas tienden a explicar su propio comportamiento con causas situacionales, mientras que el comportamiento de las otras personas lo explican a partir de causas personales o disposicionales. Carr (1996 citado en Vázquez et al., 2017) confirma la consistencia de este patrón en cuanto a las atribuciones de causalidad de la pobreza en países menos desarrollados. Los habitantes de países más desarrollados atribuyen fuertemente la causa de la pobreza en países menos desarrollados, a factores disposicionales, mientras que los habitantes de países menos desarrollados, atribuyen con menor fuerza la causa de la pobreza en países menos desarrollados, a este mismo tipo de factores. Estudios sobre pobreza realizados tanto en países desarrollados como en países en desarrollo, muestran que no sólo influye en este sesgo atributivo el nivel de desarrollo del país de origen, sino que también lo hacen aspectos personales como la situación económica individual y la distancia percibida de verse afectado por la pobreza (Vázquez et al., 2017). En investigaciones sobre pobreza, realizadas en estados desarrollados (Feather, 1974; Furnham, 1982; Griffin y Oheneba-Sakyi,

1993 citados en Vázquez et al., 2017), han encontrado que “los grupos sociales con ingresos más altos, niveles mayores de educación y menor probabilidad de ser afectados por la pobreza, utilizan atribuciones más de tipo individualista que estructuralista en sus explicaciones causales al respecto” (p. 30), mientras que en investigaciones realizadas en países en desarrollo (Campbell et al., 2001; Hine et al., 2005; Singh y Vasudeva, 1977 citados en Vázquez et al., 2017), “el efecto opuesto se da en quienes están en situación de pobreza o cerca de ser afectados por ésta” (p. 30).

Las explicaciones que las personas dan a las causas de la existencia de la pobreza “parecen desempeñar un importante papel en la formación de actitudes individuales y en las estrategias de respuesta frente a los problemas” (Feagin, 1972; Hine et al., 2005; Vázquez y Panadero, 2007 citados en Vázquez y Panadero, 2009, p. 126). Particular importancia tiene el conocer este tipo de explicaciones en estudiantes universitarios “pues además de ser un grupo con un alto nivel de educación, son el núcleo de las futuras élites intelectuales y gobernantes en sus respectivos países” (Vázquez et al., 2017, p. 30).

Dos razones conducen al desarrollo de este estudio: la influencia que las explicaciones sobre el origen de los problemas sociales tiene en la manera de abordarlos, así como la relevancia de cuidar la calidad de este tipo de concepciones en universitarios, debido a los roles que en el futuro pudieran desempeñar como intelectuales y dirigentes de sus respectivos países, como ya fue mencionado anteriormente.

El objetivo de este estudio fue indagar sobre las concepciones que estudiantes universitarios, tenían sobre las causas de los problemas sociales en el país, al cursar el octavo semestre de su licenciatura, en el marco de la implementación del Programa Aprender Sirviendo en la modalidad co-curricular.

Método

Este estudio es parte de una investigación en la que se empleó una metodología de corte mixto atendiendo a tres de las funciones del uso de los métodos mixtos: “triangulación o incremento de validez” pudiendo contrastar datos cuantitativos y cualitativos y así corroborar o no los descubrimientos en aras de una mayor validez interna y externa del estudio; “compensación” al contrarrestar las debilidades y robustecer las fortalezas de cada método y por último; “explicación” al incrementar la capacidad de explicación mediante el análisis e interpretación conjunta de ambos tipos de datos (Hernández et al., 2014, p.538). En cuanto a la parte cuantitativa del estudio, se utilizó una encuesta como técnica para recolectar datos a través de un cuestionario en Escala Likert aplicado a una muestra representativa de un colectivo más amplio de población. Los reactivos indagaban la autoevaluación de los estudiantes en cuanto a su percepción sobre habilidades, concepciones y tipos de respuestas ante una situación de injusticia social que se describía al inicio. Estaban de tal forma redactados que mientras más respuestas hubiera en la opción de respuesta “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo”, mejor el resultado de auto-evaluación del estudiante, en cuanto a su desempeño ciudadano. Se analizaron con estadística descriptiva (porcentajes). En la parte cualitativa se empleó una entrevista a profundidad. Uno de los temas del guion era ciudadanía. Se identificaron en las transcripciones de las entrevistas, los segmentos más básicos de la información en crudo, considerada como significativa en relación a cada tema, se organizaron por tópicos y por último, al interior de cada tópico, se formaron los apartados, categorías y subcategorías que de manera natural fueron emergiendo. En el caso de ciudadanía, emergieron tres apartados: concepción de ciudadanía, origen-procedencia de la ciudadanía y orígenes de los problemas en México.

Participantes

Este estudio se realizó en el mes de abril de 2015, participando estudiantes de 13 programas académicos de licenciatura, de los 15 que ofrecía la Universidad en la cual se realizó la investigación. Participaron en la encuesta 231 estudiantes que cursaban el 8º semestre en el período enero-junio 2015, que conformaron el 67% del universo de alumnos matriculados en los 13 programas. Los programas académicos que participaron fueron: Ingeniería Industrial y de Sistemas, Administración de recursos naturales, Administración turística, Contaduría, Derecho, Diseño de interiores, Diseño gráfico, Fisioterapia y rehabilitación, Ingeniería civil, Mercadotecnia, Nutrición, Psicología y Médico Cirujano.

Para la entrevista a profundidad, fueron elegidos del universo de estudio que participó en la encuesta, 15 estudiantes, con base en criterios claramente establecidos por la investigadora. Estos estudiantes estaban matriculados en las siguientes licenciaturas: Administración de recursos naturales, Contaduría, Derecho, Ingeniería civil, Ingeniería industrial y de sistemas, Médico cirujano, Mercadotecnia y Psicología.

Escenario

En el momento en el que se realizó este estudio, la implementación del Programa Aprender Sirviendo en la Universidad Marista de Mérida era la correspondiente a la modalidad co-curricular, lo que significa que estudiantes voluntarios se involucraban en actividades fuera del salón de clase, pudiendo estar éstas relacionadas directamente con alguna de las asignaturas que cursaban, o no estarlo (Thullen, 2003, en Pacheco et al., 2003).

Resultados y discusión

En el tópico de ciudadanía emergieron tres apartados: concepción de ciudadanía, origen-procedencia de la ciudadanía y orígenes de los problemas en México. En el caso de los orígenes de los problemas en México, que es el apartado que se presenta en este estudio, se identificaron tres categorías: las que responsabilizaban al individuo, al contexto y las mixtas (individuo y contexto). Los resultados cualitativos así como los cuantitativos se presentan en la Tabla 1, para su análisis, interpretación y discusión conjunta.

Tabla 1

Resultados integrados de las concepciones en universitarios sobre las causas de los problemas sociales en el México

Resultados cuantitativos	Resultados cualitativos	Ejemplos de cita
Cuando el reactivo fue... Entiendo que los problemas sociales están fuertemente relacionados con el contexto. Los participantes respondieron con porcentajes de respuesta más altos en las opciones totalmente de acuerdo (TA= 51%) y de acuerdo (A= 42.4%), en comparación con desacuerdo (D= 5.6%) y totalmente en desacuerdo (TD= 0.9%) (concepción situacional/contextual/estructural)	Las afirmaciones sobre las causas de los problemas sociales en México atribuidas a factores situacionales/contextuales/estructurales fueron 11 de 17 en total	Con la educación podrían tener más juicio para poder exigir (62).

<p>Cuando el reactivo fue... Sé que tengo la responsabilidad de actuar (apoyó la interpretación de datos). Los participantes respondieron con porcentajes de respuesta más altos en las opciones totalmente de acuerdo (TA= 61%) y de acuerdo (A= 36.4%), en comparación con desacuerdo (D= 2.6%) y totalmente en desacuerdo (TD= 0%) Cuando el reactivo fue...</p>	<p>Las afirmaciones sobre las causas de los problemas sociales en México atribuidas a factores personales/disposicionales/culturales fueron 3 de 17 en total</p>	<p>Culturalmente somos un pueblo muy poco unido (72).</p>
<p>Considero que mi participación debería ir principalmente orientada a cambiar lo que origina las situaciones de injusticia social. Los participantes respondieron con porcentajes de respuesta más altos en las opciones totalmente de acuerdo (TA= 56.3%) y de acuerdo (A= 39.4%), en comparación con desacuerdo (D= 4.3%) y totalmente en desacuerdo (TD= 0%) (concepción situacional/contextual/estructural)</p>	<p>Las afirmaciones sobre las causas de los problemas sociales en México atribuidas a factores tanto disposicionales como estructurales, fueron 3 de 17 en total</p>	<p>La cultura personalista, tal vez egocéntrica. Culturalmente estamos bastante mal (52) y Si tuviéramos un gobierno que...procurara mejorar la situación, habría un avance muy grande (52).</p>

Cabe mencionar que aunque fueron 15 estudiantes los entrevistados, las concepciones podrían ser más de una por entrevistado, por lo que en total se registraron 17 afirmaciones distribuidas de la siguiente manera: tres afirmaciones con atribución de la causa del origen de los problemas sociales al individuo (disposicionales), 11 afirmaciones de tipo estructural/contextual/situacional y tres afirmaciones de tipo mixto, esto es, que mencionaban tanto una concepción disposicional como otra estructural, en su explicación sobre el origen de los problemas sociales en el país.

El primer hallazgo que se observa en este estudio es que se encuentran en los estudiantes, tres tipos de atribuciones sobre el origen de los problemas sociales en el país: (i) las atribuciones que responsabilizan al individuo, (ii) las que responsabilizan al contexto y (iii) y las que responsabilizan tanto al individuo como al contexto. Coincide este resultado con dos de las explicaciones sobre las causas de la pobreza propuestas por Feagin (1972): las individualistas y las estructuralistas, pero no con las fatalistas. Igual coincidencia se encontró en los resultados reportados por Vázquez, et al., (2017) en un estudio para identificar la atribución de causalidad en universitarios de países con diferentes niveles de desarrollo. Cabe señalar que en este estudio se reporta que 40 años después de los hallazgos de Feagin (1972), aparecen nuevamente los tres tipos de explicaciones clásicas sobre la pobreza, pero con algunas variaciones. En el presente estudio se identifica una nueva clasificación sobre las causas que originan los problemas sociales, la mixta, que incluye en su explicación tanto causas individualistas, como estructuralistas.

El segundo hallazgo se plantea en tres niveles: (i) revela argumentaciones de los estudiantes sobre sus atribuciones de causalidad (se indica el número correspondiente a cada tipo pero sólo se darán uno o dos ejemplos) (ii) describe el tipo de relación de estos datos cualitativos, con los cuantitativos provenientes de la encuesta e (iii) identifica el tipo de ciudadanía con el cual se vincula cada uno de los tipos de atribuciones encontrado.

En cuanto a la concepción individualista o disposicional de la causa de los problemas sociales en el país, fueron tres de 17 afirmaciones, las correspondientes a este tipo de concepción con argumentos como los siguientes: *culturalmente somos un pueblo muy poco unido* (72), *que hay jóvenes que ven el narcotráfico como una manera de ejercer poder* (81). Los estudiantes que integran esta categoría atribuyen el origen de los problemas sociales en el país a características propias de los jóvenes o de una cultura en particular, sin mencionar la influencia que el entorno pudiera ejercer, atribuciones disposicionales de acuerdo a la clasificación de Vázquez y Panadero (2009) y explicaciones basadas en causas individualistas según Feagin (1972). Estos resultados cualitativos se relacionan con los bajos porcentajes de respuesta en totalmente en desacuerdo y desacuerdo (5.6 y 0.9 respectivamente), en el reactivo que indaga si el estudiante entiende que los problemas sociales están fuertemente relacionados con el contexto. Sin embargo, se observa en los resultados cuantitativos de este estudio, una mayoría de respuestas que están de acuerdo y totalmente de acuerdo en que el estudiante tiene la responsabilidad de actuar ante situaciones de injusticia social, lo que revela que la atribución de causalidad es de tipo controlable. Si el contexto no se menciona en los argumentos de los estudiantes como causas de los problemas sociales, entonces la actuación a la que se refieren se dirige a la persona, grupos y/o cultura, lo cual se podría deber a que “si las causas de la pobreza son percibidas como incontrolables, se pueden generar sentimientos de impotencia acompañados de pasividad” en los afectados (Vázquez et al., 2010; Vázquez et al., 2007, 2010, citados en Vázquez et al., 2017, p. 30). Esta atribución de causalidad disposicional y controlable puede interpretarse que ante la responsabilización del individuo en cuanto a su situación, el estudiante se visualice a sí mismo como responsable ante la incapacidad y pasividad del “otro” con acciones más bien de tipo asistencial que alivien de momento la necesidad.

De acuerdo a la literatura sobre ciudadanía, este tipo de hallazgos descritos en el párrafo anterior, corresponden a la concepción de ciudadanía independiente, respetable económicamente propuesta por Smith, Lister, Middleton y Cox (2005 citado en Benedicto, 2016) pues orientan la explicación del origen de los problemas sociales “hacia las motivaciones y actitudes de los individuos marginados en vez de centrarse en los problemas estructurales que les impiden el ejercicio de su ciudadanía” (Procacci, 1999 citado en Benedicto, 2016, p. 929).

Al respecto de estos resultados, cabe recordar dos afirmaciones en relación a la importancia de tener claridad sobre el objetivo último de las experiencias aprender-sirviendo, y de su congruencia con el diseño de las mismas, antes de iniciar su implementación y a lo largo de ésta. La primera en cuanto a que “todos los proyectos de aprender-sirviendo tienen el potencial de desarrollar una visión de la justicia social, pero no todos tienen un enfoque explícito de justicia social” (Aramburuzabala, 2013, p. 6) y la segunda, sobre “la necesidad de profundizar acerca de las características de las experiencias curriculares de servicio que se vinculen al desarrollo o fortalecimiento de la ciudadanía en los estudiantes” (Isla y Pacheco, 2017, p. 312). En este sentido Montañé (2015) propone a los educadores sociales trabajar colectivamente por la justicia social para cambiar las estructuras que llegan a culpabilizar a una víctima.

En cuanto a las 11 afirmaciones de los estudiantes, correspondientes a la concepción estructural/situacional/contextual de la causa de los problemas sociales en el país, los argumentos que se manejan son de tres tipos:

Señalan aspectos específicos del contexto/la situación/la estructura:

- a) Contexto inmediato en el que viven las personas (2 afirmaciones) con argumentos como: muchas personas nacen en situaciones en las que no tienen de otro, es eso o prácticamente mueren (41).
- b) Instituciones ineficientes (2 afirmaciones) con argumentos como: La salud es una forma de evaluar a un país...sin embargo es la Secretaría de Desarrollo Social la responsable? (61).
- c) Falta de educación y/o educación de mala calidad (7 afirmaciones) con argumentos como: *con la educación podrían tener más juicio para poder exigir* (62).

Los estudiantes cuyas afirmaciones integran esta categoría, atribuyen el origen de los problemas sociales en el país, a aspectos estructurales o del contexto, los cuales para algunos alumnos se relacionan con el mal funcionamiento de las instituciones gubernamentales, para otros, con las carencias de todo tipo que caracterizan a ciertas comunidades y para la mayoría de los estudiantes de esta categoría, la causalidad estructural del origen de los problemas sociales se concreta en la mala educación que se ofrece en el país.

En cuanto a la relación entre los datos cualitativos y los cuantitativos en esta concepción, se observa una presencia importante de menciones cualitativas responsabilizando al contexto o situación, como la mala educación en el país o las características del contexto llevando a las personas a cometer ilícitos, lo cual se ve reforzado por el porcentaje muy alto de respuestas de acuerdo y totalmente de acuerdo (51 y 42.4 respectivamente) en que los problemas que enfrentan las personas están fuertemente relacionados con el contexto en el que viven; así como con el porcentaje muy alto de respuestas de acuerdo y totalmente de acuerdo con que su participación debería ir principalmente orientada a cambiar lo que origina estas situaciones (56.3 y 39.4 respectivamente). Con estos datos se observa que tanto cualitativa como cuantitativamente la atribución de causalidad de los estudiantes que integran esta categoría es situacional desde la perspectiva de Vázquez y Panadero (2009) o estructuralista desde la clasificación de Feagin (1972), así como controlable (Vázquez et al., 2010; Vázquez et al., 2007, 2010, citados en Vázquez et al., 2017), pues hay un amplio acuerdo en participar para modificar lo que origina estas situaciones.

El tipo de ciudadanía al cual aluden estos resultados es el de ciudadanía juvenil, definida por Benedicto (2016, p. 926), de la siguiente manera

“...un proceso de conquista de espacios de autonomía (personal y colectiva) e implicación participativa de los jóvenes que dejarían así de ser mero objeto pasivo de la actuación pública para convertirse en sujetos protagonistas de unas políticas activas de promoción de su condición ciudadana”.

El primer argumento al respecto de este tipo de clasificación, es la coincidencia de los estudiantes en cuanto a que son los problemas estructurales los que impiden el ejercicio de la ciudadanía de quienes padecen los problemas sociales y no sus actitudes personales (Procacci, 1999 citado en Benedicto, 2016). El segundo radica en su amplio acuerdo en participar para modificar la situación, percibiéndose como “actores protagonistas de su futuro y del de sus comunidades” (Benedicto, 2016, p. 934).

Los resultados encontrados en este estudio también corresponden al tipo de explicaciones vinculadas con una ciudadanía orientada a la justicia social, desde la perspectiva de Westheimer y Kahne (2004), aquellas que consideran que para resolver los problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar y cambiar los sistemas establecidos y las estructuras en las que se reproducen los patrones de injusticia. De igual manera coinciden estos resultados con los encontrados por Nasser (2007, citado en Vázquez et al, 2017) en el sentido de que “hay una especie de concurrencia social universal en la forma en

que los jóvenes de diferentes clases socioeconómicas atribuyen la pobreza a causas estructuralistas así como la presencia de actitudes sociales igualitarias y críticas entre ellos”, p. 31).

En cuanto a la concepción mixta de la causa de los problemas sociales en el país, se observa que un mismo alumno puede explicarse el origen de la Violencia, el narcotráfico y la delincuencia (52), con concepciones tanto personales/disposicionales como la siguiente: *La cultura, personalista, tal vez egocéntrica. Culturalmente estamos bastante mal* (52), como con concepciones situacionales/estructurales/contextuales como la siguiente: *Si tuviéramos un gobierno que...procurara mejorar la situación, habría un avance muy grande* (52).

Los estudiantes cuyas afirmaciones integran esta categoría, tienen una atribución de causalidad del origen de los problemas en el país más holista al identificar tanto aspectos del microsistema, como del mesosistema (Bronfenbrenner, 1987). Atribuyen el origen de los problemas en el país a características propias del individuo y su relación con el otro, como ser conformista, aspectos propios del microsistema. También atribuyen el origen de este tipo de problemas a elementos propios del mesosistema como el mal funcionamiento de las instituciones, las limitaciones del modelo de desarrollo económico (Bronfenbrenner, 1987). Este dato coincide con la afirmación de Palomar y Cienfuegos (2006) en cuanto a que “no existe una explicación única respecto al fenómeno de la pobreza ya que ésta es resultado de la interacción entre factores internos y otros que tienen que ver con el entorno del sujeto” (p. 219), o en palabras de Imhoff y Brussino (2015 citado en Acuña et al., 2016, p. 19), “no se trata de categorías excluyentes ...existen atribuciones mixtas”.

En un primer momento se podría pensar que los estudiantes que tienen esta concepción holista, estarían en condiciones de diseñar tanto estrategias de intervención relacionadas con los individuos que se encuentran enfrentando problemas sociales, como estrategias de intervención dirigidas al cumplimiento de las funciones de las instituciones públicas encargadas de atenderlos, e incluso tal vez podrían llegar hasta a incidir en asuntos de política pública. Sin embargo, una explicación sobre las causas que originan los problemas sociales necesariamente obliga a identificar prioritariamente una causa sobre la otra. Esto es, la explicación estructural/situacional/contextual reconoce que la causa de los problemas sociales en el país radica en la priorización de un sistema político a favor de los intereses del mercado, que genera condiciones para la creación y mantenimiento de los mismos, mientras que la explicación individualista/disposicional identifica a las características personales y disposicionales de quienes viven los problemas sociales, como las principales responsables de la generación y mantenimiento de los mismos. La explicación estructural reconoce las características personales o psicológicas de quienes viven los problemas sociales, como respuesta adaptativa para sobrevivir en esas condiciones generadas por causas estructurales/situacionales/contextuales. La explicación personal/disposicional reconoce las condiciones del contexto en el que viven quienes padecen los problemas sociales, como situaciones que existen y son parte del contexto, no cuestiona su origen ni la influencia que ejerce en la formación de actitudes y de respuestas de estas personas ante esas condiciones de exclusión. Los problemas sociales no son vistos como efectos o consecuencias de causas sistémicas que los generan, sino como comportamientos antisociales que perpetúan la condición de pobreza en la que se encuentran esas personas y grupos.

El tercer hallazgo es que aunque se observa una diversidad en las concepciones sobre las causas de los problemas sociales en el país, hay una clara tendencia hacia la concepción estructural/contextual/situacional, ya que como se pudo observar, de las 17 afirmaciones en total, 11 corresponden a este tipo de concepción. Al respecto se ha detectado una tendencia a encontrar este tipo de explicaciones a medida que sea más alto el nivel de estudios (Banegas y Bonilla, 2016), por tener la posibilidad de cuestionar ciertas creencias (Bogart 1989, citado en Palomar y Cienfuegos, 2006). Cea et al., (2014) afirman que las causas de la

pobreza “no son fundamentalmente culturales ni psicológicas”, (p. 174), sino que “se gestan y se originan en la sociedad” (Ardiles, 2008, p. 129) y específicamente, en un modelo de sociedad, que se caracteriza por la privación de libertad individual y colectiva para el desarrollo pleno de sus capacidades para hacer y ser lo que se valora como importante en la vida (Sen, 2000).

Conclusiones

En la Universidad en la que se realizó este estudio, el tipo de sociedad al que se aspira, como lo dicta su Misión, es una que sea justa, respetuosa, solidaria y responsable. Para participar en su construcción, en su Modelo Educativo se contempla el desarrollo y consolidación de la competencia de participar con responsabilidad social y servicio a los demás, durante su formación profesional y ciudadana, como uno de los rasgos fundamentales de su perfil de egreso, proponiendo como una herramienta para su logro, el PAS.

Este estudio arroja luz sobre una de las dimensiones que han de desarrollarse en las experiencias aprender-sirviendo para lograr la construcción de una ciudadanía que no sólo observe la gestión de “otros” en los asuntos públicos que le impactan en su vida y en la de todos, sino que participe activamente para orientarla hacia la transformación de las situaciones que generan, mantienen y perpetúan situaciones de injusticia social.

Una primera conclusión que se deriva del presente estudio es que existe en los estudiantes universitarios que participaron, una diversidad de concepciones sobre el origen de los problemas sociales en el país, sin embargo hay una marcada tendencia hacia una atribución de causalidad situacional/contextual/estructural, lo cual se relaciona con una ciudadanía juvenil propuesta por Benedicto (2016), o ciudadanía orientada a la justicia social (Westheimer y Kahne, 2004), en la que tiene un papel importante el conocimiento y comprensión profunda de las realidades en las que se trabaja, para diseñar un abordaje hacia su transformación.

Es por ello que la segunda conclusión de este estudio se refiere a la necesidad de indagar las otras dimensiones que construyen ciudadanía en la participación de las experiencias aprender-sirviendo a lo largo de la trayectoria universitaria -como la de conocimientos-, pues una adecuada concepción sobre las causas de los problemas sociales en el país, debe apoyarse en un pensamiento crítico que incluya en su análisis, una exploración comprehensiva referida a las ideas del otro y necesariamente a las propias formas de pensar, tratando de identificar y superar la tendencia natural al egocentrismo y sociocentrismo. Es desde esta manera de entender su entorno, que los estudiantes podrán avanzar en su compromiso de transformarlo. Dado que se trabaja en el desarrollo y consolidación de este tipo de competencias profesionales y ciudadanas a lo largo de la formación integral universitaria, de tal forma que les permitan aprender y ejercer una profesión técnicamente correcta y socialmente pertinente, una tercera conclusión de este estudio remite a la necesidad de realizar otras investigaciones para dar seguimiento a algunos de los egresados, para que arrojen luz sobre su desempeño profesional y ciudadano a fin de identificar aquellos aspectos que fuera necesario reforzar durante la formación profesional y ciudadana de los estudiantes.

Eyler y Giles (1999) no hablan de una atención lineal en las dimensiones que integran una ciudadanía efectiva, sin embargo, por todo lo expuesto en este documento, se considera importante iniciar las experiencias aprender-sirviendo, con la contextualización y comprensión de la situación en la que participa el universitario, trabajando la dimensión de las explicaciones sobre las causas de los problemas sociales en la situación específica y la responsabilidad que se tiene al respecto, como plataforma de la

cual se desprenda la atención a las otras dimensiones que integran la construcción de una ciudadanía orientada a la justicia social. Por último, cabe mencionar que estos resultados, están siendo contrastados con los obtenidos recientemente en estudiantes universitarios, en el marco de la implementación del PAS en modalidad curricular, en esta misma institución.

Referencias

- Acuña, M., Aguilera, R., Cesario, J. e Imhoff, D. (2016). Pertenencia social y comprensión de la desigualdad social en niños y niñas de grupos sociales contrastantes. *Ciencias Psicológicas*, 10(1), 17-29 <https://www.redalyc.org/pdf/4595/459545834003.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2018). Visión y Acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concentración de políticas públicas para impulsar el cambio institucional. https://www.ses.unam.mx/curso2019/materiales/Sesion15/ANUIES_VisionYAccion2030.pdf
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol2-num2/editorial.pdf>
- Ardiles, F. (2008). Apuntes sobre la pobreza y su cultura. Observatorio Laboral *Revista Venezolana*, 1(2), 127-137 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2742886>
- Banegas, I. y Bonilla, L. (2016). Percepción de la pobreza: una mirada a su concepción y atribuciones causales en el México actual. XII Reunión Nacional de Investigación Demográfica en México.
- Benedicto, J. (2016). La ciudadanía juvenil: Un enfoque basado en las experiencias vitales de los jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 925-938. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77346456004>
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados. Paidós. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=53045>
- Cea, J., Benítez, J. y López-Pismate, P. (2014). Una mirada crítica de las políticas sociales hacia los sectores populares: de la psicología de la pobreza a la subjetividad popular. *Teoría y crítica de la psicología*, 4, 170-179 <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/158>
- Dakduk, S., González, M. y Malavé, J. (2010). Percepciones acerca de los pobres y la pobreza: Una revisión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 413-425
- Eyler, J. y Giles, D. (1999). *Where's the learning in service-learning*. Jossey-Bass. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80515851006.pdf>
- Feagin, J. (1972). When it comes to porverty, it's still god helps those who help themselves. *Psychology Today*, 6(6), 101-129. <https://repository.library.georgetown.edu/handle/10822/764308>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6a. Edición). McGrawHill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Imhoff, D. y Brussino, S. (2015). Nociones infantiles sobre desigualdad social: atravesamientos ideológicos y procesos de socialización política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 687-700. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.11600%2F1692715x.1329071114>

- Iverson, S. y James, J. (2010). Becoming “Effective” Citizens? Change-oriented service in a Teacher Education Program. *Innovative Higher Education*, (35)1, 19-35. <https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1007%2Fs10755-009-9127-y>
- Isla, M. y Pacheco, D. (2017). Construcción de ciudadanía desde un plan de estudios: la percepción de los estudiantes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22(3), 312-321. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29255775005>
- Isla-Esquivel, M., Pacheco, D. y Aguiar, R. (2015, 18 de noviembre). Implicaciones de la Participación en Experiencias Aprender-Sirviendo en las Dimensiones que Integran la Ciudadanía. La Percepción de los Estudiantes de una universidad privada. (Ponencia). XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México. <https://www.rediech.org/inicio/images/k2/Resumen.pdf>
- Malle, B. (2006). The Actor-Observer Asymmetry in Attribution: A (Surprising) Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 132(6), 895-919. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.6.895>
- Montañé, A. (2015). Justicia Social y Educación. *Revista de Educación Social*, 20, 92-113 <https://eduso.net/res/revista/20/el-tema-colaboraciones/justicia-social-y-educacion>
- Nasser, R., Abouchdid, K. y Khashan, H. (2002). Perceptions of the causes of poverty comparing three national groups: Lebanon, Portugal, and South Africa. *Current research in social psychology*, 8(7). https://www.researchgate.net/publication/290076026_Perceptions_of_the_causes_of_poverty_comparing_three_national_groups_Lebanon_Portugal_and_South_Africa
- Pacheco, D., Thullen, M. y Seijo, J. (2003). Aprender Sirviendo: un paradigma de formación universitaria. Progreso.
- Palomar, J. y Cienfuegos, Y. (2006). Impacto de las variables de personalidad sobre la percepción de la pobreza. *Anales de Psicología*, 22(2), 217-233. https://www.um.es/analesps/v22/v22_2/07-22_2.pdf
- Paul, R. y Elder, L. (2002). *Una guía para los educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta. https://www.palermo.edu/Archivos_content/2015/derecho/pobreza_multidimensional/bibliografia/Sesion1_doc1.pdf
- Vallaes, F. (2007). Responsabilidad Social Universitaria. Propuesta para una definición madura y eficiente. Tecnológico de Monterrey. Programa para la formación en humanidades. http://www.bibliotecavirtualrs.com/wp-content/uploads/2011/12/Responsabilidad_Social_Universitaria_Francois_Vallaes.pdf
- Vázquez, J., Panadero, S., Pascual, I. y Ordóñez, X. (2017). Causal attributions of poverty in less developed countries: Comparing among undergraduates from nations with different development levels. *Revista Interamericana de Psicología. /Interamerican Journal of Psychology (IJP)*, 51(1), 29-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28452860004>
- Vázquez, J. y Panadero, S. (2009). Atribuciones causales de la pobreza en los países menos desarrollados. *Perfiles Latinoamericanos*, 17(34), 125-140. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0188-76532009000200006&lng=es&nrm=iso
- Wang, Y. y Jackson, G. (2005). Forms and dimensions of civic involvement. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11, 39-48. <https://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0011.203?rgn=main;view=fulltext>
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). Educating the “good” citizen: Political Choices and Pedagogical Goals. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 241-247. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004160>