¿QUÉ PIENSAN, QUIEREN Y ESPERAN LOS JÓVENES DE HOY?

Investigaciones sobre las creencias de los estudiantes de colegios oficiales de Bogotá

Editora Académica
Adriana Cecilia Goyes Morán

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
2015

¿QUÉ PIENSAN, QUIEREN Y ESPERAN LOS JÓVENES DE HOY?
Investigaciones sobre las creencias de los estudiantes de colegios oficiales de Bogotá

© 2015
Primera edición, noviembre de 2015

Natalia Monroy Garibello
Adriana Cecilia Goyes Morán
José César Cuero Montaño
Patricia Guitiérrez López
Alexandra Infante Franco
Daniel Moncada Velásquez
Rodrigo de la Rosa Riaño
Briand Camargo Arias
Deisy Yanira Álvarez Robayo
Deysy Johana Velasco Acosta
Myriam Andrea Caicedo Sanabria
Nayibe Rodríguez Beltrán
Karen Yissed Sosa Valero
Jairo Antonio Torres Méndez
Bernardo Javier Calderón Díaz
Karen Johana Ortiz Hincapié
Iván Darío Bello Ramírez
Olga Patricia Méndez
Ana Lucía Rodríguez Pinzón
Angélica Ayala Monsalve
Liliana Patricia Ochoa Pinzón
Alba Jeannette Villarraga Méndez

Editora Académica
Adriana Cecilia Goyes Morán

Coordinación editorial
Fernando Vásquez Rodríguez

Corrección de Estilo
María Angélica Ospina

Ilustración Carátula
Jim Tsinganos

Diagramación
Nancy Patricia Cortés Cortés

ISBN: 978-958-8939-21-6

Impresión:
Editorial Kimpres S.A.S.
PBX: 413 6884
Bogotá, D.C., Noviembre 2015

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra -incluido el diseño tipográfico y de portada- sea cual fuere el medio, mecánico o electrónico, sin el consentimiento por escrito del autor o el editor.

CONTENIDO

• 7 •
Presentación
Natalia Monroy Garibello

• 13 •
Capítulo 1
De las creencias de los estudiantes jóvenes a las implicaciones para la docencia
Adriana Cecilia Goyes Morán

• 25 •
Capítulo 2
Creencias de los jóvenes sobre la familia: un vínculo duradero cimentado en el afecto
José César Cuero Montaño, Patricia Gutiérrez López, Alexandra Infante Franco

• 45 •
Capítulo 3
Creencias de los estudiantes sobre la vida afectiva en pareja: una asignatura pendiente para los proyectos de educación sexual
Daniel Moncada Velásquez, Natalia Monroy Garibello, Rodrigo de la Rosa Riaño

• 69 •
Capítulo 4
El cuerpo como símbolo e identidad en los adolescentes: creencias sobre la estética del cuerpo
Briand Camargo Arias, Deisy Yanira Álvarez Robayo, Deysy Johana Velasco Acosta

• 93 •
Capítulo 5
Creencias de los estudiantes sobre tiempo libre y ocio: una realidad educativa
Myriam Andrea Caicedo Sanabria, Nayibe Rodríguez Beltrán

• 117 •
Capítulo 6
Realidad y escuela: creencias de los estudiantes sobre la institución escolar
Karen Yissed Sosa Valero, Jairo Antonio Torres Méndez

• 137 •
Capítulo 7
Creencias religiosas de los jóvenes: entre la imposición y la decisión
Bernardo Javier Calderón Díaz, Karen Johana Ortiz Hincapié

• 157 •
Capítulo 8
De la ciudadanía creída a la ciudadanía vivida: creencias sobre ciudadanía de los estudiantes de grados décimo y undécimo
Iván Darío Bello Ramírez, Olga Patricia Méndez, Ana Lucía Rodríguez Pinzón

• 179 •
Capítulo 9
Vivimos entre redes y pensamos las realidades: creencias de los estudiantes sobre comunicación virtual
Angélica Ayala Monsalve, Liliana Patricia Ochoa Pinzón, Alba Jeannette Villarraga Méndez

• 199 •
Capítulo 10
Realizar una investigación mediante encuesta: a propósito del estudio "Creencias de los estudiantes de colegios oficiales de Bogotá"
Adriana Cecilia Goyes Morán

• 223 •
Apéndice 1
La Encuesta: "Creencias de los estudiantes de décimo y undécimo de colegios del sector Oficial de Bogotá"

• 260 •
Apéndice 2
Marco muestral del estudio de creencias de los estudiantes de grado décimo y undécimo de colegios del sector oficial de Bogotá

Presentación

¿Qué piensan, quieren y esperan los jóvenes de hoy? Investigaciones sobre las creencias de los estudiantes de colegios oficiales de Bogotá es un texto que surge de un proceso constructivo y de equipo del grupo de estudiantes de Maestría en Docencia de la cohorte 2012-2014, quienes se unieron para conocer y dar sentido a la realidad educativa mediante la indagación de las creencias de los estudiantes de estas instituciones escolares.

Al principio, sin temor a equivocarme, el macroproyecto de investigación "Creencias de los estudiantes de décimo y undécimo de colegios del sector oficial de Bogotá" se percibió como algo "impuesto" para responder a unos requerimientos académicos. Sin embargo, al ir desarrollando el proceso de investigación, se evidenció la pertinencia y el sentido de reconocer a nuestros estudiantes. Claro que surgieron preguntas: ¿creencias de los estudiantes?, ¿colegios oficiales de Bogotá?, ¿encuestas?, ¿cómo se va hacer?; pero con la guía y el acompañamiento constantes de las docentes tutoras Adriana Goyes Morán y Araceli Camelo, se logró cumplir un sueño, una meta, un reto que gratamente se quiere compartir en este libro como producto de un arduo trabajo investigativo.

Antes de hablar del contenido de este texto, es inevitable recordar el proceso desarrollado para lograrlo. En las discusiones y construcciones en grupo se fueron tomando diferentes decisiones, pero las fundamentales fueron tres. La primera, frente a los temas de indagación que se centraron, por un lado, en los intereses de los maestrantes, y por otro, en la necesidad pedagógica de conocer al estudiante: familia, vida afectiva en pareja, estética del cuerpo, tiempo libre y ocio, institución escolar, religión, ciudadanía y comunicación virtual, todos estos campos de estudio se convirtieron en las cartas de navegación. La segunda

estuvo enfocada en la representatividad de la población y, para lograrlo, se decidió estratégicamente tomar cinco localidades de Bogotá por ser las de mayor cobertura y representatividad de estudiantes del sector oficial: Usme, Suba, Ciudad Bolívar, Kennedy y Bosa. La tercera estuvo centrada en la metodología de la investigación, un estudio de tipo mixto que permitiera ampliar la mirada, no solo desde lo cuantitativo sino también desde lo cualitativo, para dar sentido y significado a los datos y a la información recogida.

Ahora sí, hablemos de cada capítulo que compone este libro que deja entrever hallazgos importantes para pensar la formación de nuestros estudiantes a partir del re-conocimiento de sus creencias. Está compuesto por diez capítulos entre los cuales el primero se dedica a establecer la relación creencias-docencia; desde el segundo hasta el noveno se presentan los resultados de investigación de los ocho campos de estudio inscritos en el macroproyecto, y el último capítulo, señala la importancia de usar la técnica de la encuesta en una investigación para obtener información de manera objetiva y sistematizada. Ahondemos sobre cada uno de ellos.

En el primer capítulo, la docente Adriana Cecilia Goyes Morán presenta algunas implicaciones para la docencia a partir de las creencias de los estudiantes. Plantea cómo la educación debe estar centrada en ellos como seres individuales a quienes se les enseña a vivir, a convivir consigo mismos y con los otros, y cuyo objetivo es su crecimiento integral desde su ser personal, familiar y social.

El primer campo de indagación está en el segundo capítulo en torno a las creencias sobre la familia. Se hace evidente el reclamo tanto de los jóvenes como de la escuela respecto a la presencia de la familia en la formación de los estudiantes. Son las vivencias con sus familias las que cimientan sus creencias frente a las relaciones, la conformación, los roles, la comunicación y la confianza familiar; no obstante, la familia como núcleo de la sociedad se ha mostrado ausente y ha delegado a los docentes dicha formación, por lo que se requiere generar prácticas de acompañamiento donde se fortalezca el vínculo del afecto.

Posteriormente, en el tercer capítulo se analizan las creencias sobre la vida afectiva en pareja. Los jóvenes son enfáticos en decir que la educación en sexualidad es corresponsabilidad de la familia y la escuela; afirman que aún existen temas tabú, con restricciones especialmente marcadas por el género frente a la elección y la consolidación de la pareja. De igual forma, explican

la influencia tanto de los padres como de sus compañeros y de los medios de comunicación en la construcción del género, el amor, la violencia, la diversidad sexual y las relaciones sexuales. Por lo anterior, se hace la invitación a reformular los proyectos de educación sexual en las instituciones educativas, donde la recomendación principal, por un lado, es implementar estrategias para fortalecer creencias que potencien el desarrollo del sujeto como ser integral y, por otro, la transformación de algunas creencias quizás irracionales que, por prejuicios y miedos, se han constituido frente al tema de la sexualidad.

Aspectos como la belleza, la moda, los alargamientos, los tatuajes, los *piercings*, las distintas formas de vestir, las cirugías estéticas, los implantes y las tribus urbanas, son factores de interés en el cuarto capítulo, el cual trata sobre las creencias respecto a la estética del cuerpo. Para los estudiantes, la apropiación de su cuerpo es símbolo de identidad, es parte de su experimentación y expresión personal. Es evidente cómo la estética del cuerpo de los jóvenes es fuente de tensión para los padres y la escuela; por eso, las recomendaciones se enmarcan en un proceso reflexivo y constructivo para una orientación pertinente, donde se propicien espacios de construcción conjunta entre la familia y la escuela para generar conciencia de cuidado y salud corporal en los estudiantes.

En el quinto capítulo, las creencias sobre el tiempo libre y el ocio son de vital importancia porque actividades como ver televisión, escuchar música o, en el mejor de los casos, participar en eventos culturales o físicos han connotado descanso y distracción para los estudiantes, quienes han dejado de lado la función que estas tienen dentro del desarrollo personal. Los jóvenes reconocen en estas actividades influencias positivas que se concretan en formas "sanas" de expresión, distracción y aprendizaje, pero también evidencian influencias negativas, como la manipulación de la información, la generación de violencia, la pérdida de tiempo y el aburrimiento. En este sentido, es importante conocer los factores contextuales de los estudiantes, saber a qué dedican el tiempo libre, con el objetivo de resignificar el valor del aprendizaje y el desarrollo personal y social a través de este tipo de actividades.

Las creencias frente a la institución escolar son el tema del sexto capítulo. Los estudiantes manifiestan tener una percepción negativa de la institución escolar, específicamente frente a las prácticas de convivencia y de evaluación, a los roles y ambientes de aprendizaje; plantean que estos aspectos no les permiten el desarrollo de un pensamiento crítico para lograr un empoderamiento más

activo dentro de sus procesos de formación. La escuela no es atrayente para los estudiantes jóvenes; es restrictiva y de escasa participación. Por ello, la gran recomendación es generar reflexiones que permitan consolidar una escuela más participativa, donde se motiven los procesos de aprendizaje, se genere una construcción de sana convivencia basada en valores y respeto por el otro. Es importante que los estudiantes no solo vean los beneficios de la institución educativa en el nivel académico, sino su utilidad en la construcción de sus proyectos de vida.

En el séptimo capítulo, la reflexión se centra en las creencias religiosas, es decir, la relación con un ser superior. Al parecer, los estudiantes han cuestionado la religión y sus prácticas por sus diversas experiencias e inconformidad con la labor de los dirigentes de las instituciones religiosas. Aquí se expone el sentir de los jóvenes frente a lo profano, lo bueno, lo malo, el cielo, el infierno; además, se dialoga de la fe, los milagros y la relación que establecen con un Dios. Pero ¿por qué hablar de este campo de estudio en la escuela? Porque es importante reflexionar y comprender que estas creencias son parte integral de la formación y fortalecimiento del ser interior de los estudiantes, lo cual se refleja en las relaciones que ellos establecen con los otros, con el mundo que los rodea y con ese ser trascendente.

Las creencias frente a ciudadanía, analizadas en el octavo capítulo, buscan dar respuesta a la construcción de sujetos políticos en la sociedad, pero particularmente en la escuela. Es claro para los estudiantes cómo la indiferencia y la intolerancia imposibilitan el desarrollo del valor de la solidaridad, característica fundamental en la formación de ciudadanos. La desconfianza y la falta de credibilidad en la justicia y en las figuras de autoridad —sean en el ámbito político o escolar— constituyen otra de las preocupaciones de los estudiantes, pues reflejan corrupción y abuso de poder. Sin embargo, creen en la participación como fundamento del ciudadano: prácticas como el voto, hablar, opinar, expresar ideas son, para ellos, formas de sentirse reconocidos. La recomendación para la escuela se relaciona con el ejercicio reflexivo del concepto de ciudadano con derechos y deberes.

El último campo de indagación está en el noveno capítulo y recoge el significado de la comunicación virtual, que los estudiantes utilizan como medio para informarse o comunicarse. Las creencias que manifiestan los jóvenes estudiantes en este campo se enfocan, entre otras cosas, en los propósitos del uso de la

comunicación virtual, la cual se constituye en una forma de aprendizaje, pero que también puede generar pereza mental y reducir la inteligencia. Las recomendaciones se orientan a contribuir a procesos educativos para el fortalecimiento de competencias de los estudiantes en el uso, manejo y tratamiento de la información; así mismo, generar aportes a la reflexión constante sobre la práctica profesional docente y la creación adecuada de ambientes de aprendizaje.

El capítulo final permite reconocer la técnica de la encuesta dentro de los procesos de investigación social para obtener información de una manera objetiva y sistematizada. En el desarrollo del capítulo se develan la finalidad, las características, las implicaciones y los elementos constitutivos de esta técnica; además, se presenta el proceso de diseño y aplicación del cuestionario elaborado para recoger la información de la investigación "Creencias de los estudiantes de décimo y undécimo de colegios del sector oficial de Bogotá", dado que se considera un instrumento de gran relevancia para futuras investigaciones.

Como puede verse, la intención del libro se presenta en tres vías. Una, que los docentes conozcan las creencias de sus estudiantes y estas sirvan como referencia para fortalecer su quehacer, así como para generar estrategias que apoyen los procesos de formación y re-construcción de dichas creencias. Dos, que se favorezca el rol del docente como investigador en el aula y que, a partir de sus preocupaciones, indagaciones y cuestionamientos, elabore propuestas y prácticas de enseñanza innovadoras que beneficien el proceso de enseñanza-aprendizaje y la convivencia en las instituciones educativas. Y tres, que este estudio sirva de "ejemplo" dentro de los propios ejercicios de formación en investigación, porque evidencia rigor teórico y metodológico. Todo esto con un fin último: hacer un llamado a los maestros a consolidar prácticas tendientes a la transformación social en el encuentro con el otro y a reflexionar frente a la tarea fundamental de formar, guiar y fomentar el crecimiento de los estudiantes como seres humanos responsables, sociales y ecológicamente conscientes, por el respeto a sí mismos, a la familia, a la escuela y la sociedad en general.

Natalia Monroy Garibello
Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle
Especialista en Farmacodependencia de la Fundación Universitaria Luis Amigó
Psicóloga de enfoque sistémico de la Universidad Santo Tomás
Bogotá, D. C., septiembre de 2015

Capítulo 1

DE LAS CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES JÓVENES A LAS IMPLICACIONES PARA LA DOCENCIA[1]

Adriana Cecilia Goyes Morán[2]

Hagamos que nuestros estudiantes nos crean y crean en la educación que les brindamos.
Adriana Goyes Morán

INTRODUCCIÓN

Comenzaré afirmando que en nuestro medio priman las investigaciones o estudios centrados un poco más en la labor del maestro (qué, cómo y cuándo

[1] Este escrito nace a partir del trabajo como directora de proyectos de investigación enmarcados en el macroproyecto "Creencias de los estudiantes de décimo y undécimo de colegios del sector oficial de Bogotá", desarrollado con la cohorte 2012-2014 de estudiantes de la Maestría en Docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.

[2] Licenciada en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Magistra en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente es docente investigadora de la Maestría en Docencia y de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle. Directora del grupo de investigación Representaciones y Prácticas de Lectura y Escritura (Repralee). Miembro activo del Comité de Formación de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (Redlees) y del Comité de Referato Externo de la *Revista Digital Entrelíneas* de la Universidad de Buenos Aires. Entre sus publicaciones están: "Consideraciones didácticas para la enseñanza de la escritura de ensayos" (2009, *Revista Actualidades Pedagógicas*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle); "La narrativa: una perspectiva didáctica para orientar la educación en Derechos Humanos" (2010, en *Educación en derechos humanos*, Universidad de La Salle); "Comprensión y producción de textos. Procesos y estrategias de lectura y escritura" (2012, *Apuntes de Clase, 38*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle); "Referencias para orientar la enseñanza innovadora" (2012, en *Innovar la enseñanza. Estrategias derivadas de la investigación*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle); editora académica del libro *Innovar la enseñanza. Estrategias derivadas de la investigación*. Correo electrónico: agoyes@unisalle.edu.co

enseña…), pero son pocas las indagaciones acerca del estudiante. No nos hemos preguntado quién es, cómo percibe el mundo, qué hace o le gusta hacer, por qué se comporta de esta manera y no de otra, con quién comparte o se relaciona, qué espera de nosotros, los adultos (padres y docentes).

Hoy, el interés investigativo debe estar centrado en entender al estudiante, sujeto en formación, pues es a partir de él y con él como nuestra labor como docentes cobra un sentido. No educamos en la nada, educamos a individuos que necesitan que les enseñemos a vivir consigo mismos y convivir con los otros. Pero ¿por qué indagar en las creencias de los estudiantes? ¿Y por qué centrarnos en los estudiantes jóvenes?

Creer en algo es el punto de referencia que tiene el hombre para explicar y justificar la propia existencia de estar y formar parte del mundo; las creencias, dice Quintana (2001),"son el conjunto de realidades que la persona o el grupo acepta, reconoce y afirma (…) como principios orientadores de la vida" (p. 17). Por ello, a partir de las creencias que se han construido, podemos entender los estados afectivos, los actos de la voluntad y los comportamientos que manifiestan las relaciones entre las personas y el entorno en el cual se desenvuelven.

Debo agregar que las creencias son personales y a la vez culturales. Las creencias personales están atadas al sentimiento y la voluntad de creer de cada persona, y se pueden moldear o desprender; las creencias culturales, en cambio, están ligadas a una tradición y de ellas se derivan los valores y normas sociales que son transmitidos de generación en generación, por lo cual son tan difíciles de romper o cambiar.

Ahora bien, los jóvenes revelan un panorama variado y móvil de su estilo de vida: nuevas identidades, comportamientos inesperados, lenguajes diversos, formas particulares de relacionarse con su par y con el adulto. Todas estas maneras de *mostrar-se* ratifican su estatus y condición de ser joven; una juventud que no quiere dejarse atrapar por una única identidad, que deja entrever proyectos y expectativas, pero también incertidumbre, decepción y, a veces, escepticismo ante la vida.

Para nadie es un secreto que nos encontramos ante un paisaje donde es habitual que el joven crezca en medio de la desolación, la desidia, casi el destierro; él quiere abandonar la niñez, pero a la vez evitar al máximo el contacto con el

otro-adulto y, con ello, también evadir la autoridad, la tradición, la memoria y la herencia. Para muchos de los jóvenes, el presente es efímero y no muestra caminos alternativos, mientras que el futuro se presenta ante ellos problemático y ni qué decir del pasado, que casi no existe o es un asunto para olvidar.

Estas formas alternativas de vivir que nuestros estudiantes jóvenes han adoptado se convierten en el instrumento a través del cual podemos conocer y entender sus maneras de actuar, ahora que prima entre ellos —y también entre nosotros los adultos— la desconfianza, el silencio y el desconocimiento por el otro.

Reconocemos que detrás del ser joven hay un legado en sus nuevas condiciones y maneras de relacionarse consigo mismo, con el otro y con lo otro. Y frente a esta realidad, le apostamos a una educación que reconozca las creencias del estudiante y se enmarque "en este mundo, ni antes ni después, de aquello que le pasa (…) al estudiante en el aquí y el ahora" (Skliar, 2012, p. 96); una formación que los prepare para pensar y tener criterio propio en esta sociedad heterogénea donde todo está mediado por el espectáculo, el consumo, lo superficial y lo fragmentado. En esta medida, somos "los educadores los responsables de que los estudiantes jóvenes no lleguen a creer en todo aquello que se les ofrece a ser creído, sino solamente en aquello que, para ellos a largo plazo, resulta bueno (…)" (Brezinka, como se cita en Quintana, 2001, p. 160).

Después de tocar dos puntos centrales, las creencias y los jóvenes, es oportuno ahora adentrarnos en lo medular del asunto: *las implicaciones que tiene para la docencia el conocer las creencias de nuestros estudiantes jóvenes*. Para ello, he determinado cinco rutas que se exponen a continuación.

PRIMERA RUTA: REAFIRMAR LA FUNCIÓN EDUCADORA DE LA FAMILIA

Con este panorama de fondo, vale la pena reafirmar la responsabilidad formativa que tiene la familia como agente de socialización. A ella se le han delegado la orientación y trasmisión de valores, normas de comportamiento, estilos de vida y, por supuesto, hacer que el hijo tome conciencia de sus derechos y sus obligaciones como individuo (González- Anleo y González-Anleo, 2008). Su función está centrada en mostrar, ejemplificar, inculcar y demandar modelos de conducta que respondan al esquema de valores dominante de nuestra sociedad.

El estudiante joven en su proceso de ingresar al mundo del adulto necesita un marco de referencia que le ayude a definirse a sí mismo, a adquirir autonomía e identidad, y a ser reconocido por el grupo al cual pertenece. Él exige del adulto-padre, en la convivencia familiar, "la aceptación de la separación y la construcción de distancias (entre ellos) que no son de abandono sino de reconocimiento a las diferencias" (Arbeijón Merchán, 2011, p. 61). Estar en familia supone ser afectado y afectar, y en esa dinámica solamente se puede pensar en que el *otro siga siendo otro*.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que el equilibrio entre lo que busca en la familia el joven para ser él —un modelo, afecto, educación— y la función propia de la familia —enseñar a vivir— exige establecer una convivencia mediada por tres aspectos: la solidez en la confianza, la comunicación abierta y empática, y la autoridad firme y consistente. Detengamos en estos aspectos.

Establecer relaciones de confianza con los hijos en el seno familiar disminuye las llamadas "conductas de confirmación y vigilancia" por las cuales optan los padres para tener el control de sus hijos. *"Los padres exigen confianza pero no confían en nosotros"* es una de las tantas voces de los estudiantes que ratifica que el adulto no quiere aceptar que los jóvenes son capaces de adquirir una cuota de responsabilidad en determinada situación. Por esta razón, la actitud de muchos de los estudiantes jóvenes (hijos) rehúsa a comprometerse con nada ni con nadie.

Frente a la comunicación abierta y empática se escucha afirmar a los padres: *"No nos cuentan nada", "no se comunican con nosotros", "casi no hablamos"*, y los hijos responden: *"Cuando les contamos nuestras cosas, reaccionan con regaños y castigos, por eso no lo hacemos…"*, y prefieren contarles una situación hipotética. Entonces, en pro de establecer lazos eficaces de interacción para que la familia recupere su armazón de ente formador, protector y gestor de éxito, placer y bienestar de sus integrantes, "el trabajo de los padres es escuchar, atender, entender, comprender" a sus hijos (Kreuz, 2011, p. 145) para felicitarlos, apoyarlos o reprenderlos, y así evitar que recurran a los amigos por el solo hecho de que no los juzgan.

Y en relación con la autoridad firme y consistente, los padres no deben olvidar establecer normas básicas y claras que permitan dirigir y capacitar a los hijos para que "asuman situaciones de riesgo, establezcan normas de comportamiento y puedan vivir las consecuencias positivas y negativas de las conductas

realizadas" (Goikoetxea, 2011, p. 203). A ellos, los padres, les corresponde seguir ocupándose de la formación moral, la disciplina, el cumplimiento de las reglas y la transmisión de valores y virtudes, tales como la independencia, la tolerancia, los buenos modales, la perseverancia y la abnegación, sin las cuales es difícil la convivencia con el otro. Los estudiantes jóvenes tienen claro que los padres deben ocuparse de la educación de sus hijos; sin embargo, han evidenciado la pérdida de esta función y aseguran que sus progenitores están cambiado el afecto por lo económico.

Por todo lo dicho anteriormente, la familia "no solo es el lugar donde nacemos y crecemos, sino que además ella nos transmite modos de ser y de estar en el mundo" (Musitu, Martínez y Varela en Pereira, 2011, p. 112). Así lo reafirma Camps (2008): "(…) los modelos más cercanos que tienen los hijos son sus padres, para bien o para mal, con todas las cualidades, miserias y debilidades que adornan la conducta de cualquier mortal" (p. 198). Los padres, como los principales miembros de la familia, se convierten en el "otro significativo", en un modelo de conducta que el hijo asume para lograr el control personal.

Por lo mismo, la función de la familia no se puede delegar a otros entes, como la escuela, pero se puede buscar en ella una colaboración conjunta, complementaria y sin recelo alguno, que posibilite crear nuevas formas de educar respondiendo a la época, a las necesidades y condiciones propias de nuestra juventud.

SEGUNDA RUTA: ENSEÑAR A CONVIVIR, COMPROMISO INAPLAZABLE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Ante las diversas maneras que tienen hoy los jóvenes de relacionarse, interactuar y conocer, es necesario preguntarnos: ¿qué debe brindarles la institución educativa? La escuela es la segunda instancia, después de la familia, para la educación y la socialización del individuo, y por ser un contexto donde el joven interactúa con los otros-adultos y con los otros-pares se convierte en el espacio más relevante para establecer relaciones sociales con el grupo de iguales y con figuras de autoridad como el docente (Musitu, Martínez y Varela, 2011).

Al lado de ello, su función, además de transmitir conocimientos disciplinares, es transferir valores, hábitos, actitudes, pautas y modelos de comportamiento básicos para el desarrollo y la preparación de las nuevas generaciones que la

sociedad requiere. En síntesis, su papel está centrado en "enseñar a convivir responsablemente con el otro".

Lo anterior nos confirma que la prioridad de la escuela no es estar centrada únicamente en pasar el conocimiento al estudiante —pues estamos inmersos en una oleada de nuevos medios de comunicación que posibilitan acceder a la información en cualquier momento—, sino, por el contrario, debe preferir "implementar prácticas educativas que sean óptimas para el desarrollo de la capacidad de los jóvenes en sus diferentes dimensiones: cognitiva, emocional, moral y social", y que refuercen la apropiación, seguridad y confianza en sí mismo (Goikoetxea, 2011, p. 203). Pero nuestros estudiantes únicamente distinguen un lado de ese compromiso. Ellos ven la institución educativa como el lugar que les brinda preparación académica y profesional; dicen asistir por obligación, porque necesitan obtener "el diploma" para poder defenderse en el mundo laboral, porque lo que está brindando la institución educativa no es nada diferente de lo que pueden conseguir en otros entornos y con la ayuda de la tecnología.

Por otra parte, nuestros estudiantes jóvenes perciben al docente como un simple transmisor de conocimientos, específicamente disciplinares, afirmando que *"se formaron para enseñar lo que aprendieron… es la función que se les delega en el colegio"*. Esta creencia corrobora el desvanecido compromiso de enseñar-le al otro para la vida, pues ya nadie quiere lidiar con este asunto. Por eso, se delega la formación para la convivencia a otras instancias o, en el peor de los casos, se deja a la deriva, al juicio del propio estudiante.

Es aquí donde el papel del profesor cobra importancia. Él se convierte en el agente que cohíbe o dinamiza la transmisión de conocimientos, normas y comportamientos pertinentes para que el joven estudiante entre y haga parte de la vida adulta. En otras palabras, tiene la responsabilidad de que la transmisión del legado cultural no solo sea el pasaje de una persona que tiene el "saber" a otra que no lo tiene, sino de aquello que ocurre en uno (docente) y en otro (estudiante), lo que origina un encuentro entre experiencias significativas que llevan al educando a reconocerse y comprenderse a partir de los demás (Skliar, 2012, p. 99).

Esto debe tocarnos como agentes responsables de la formación en la institución educativa y debe abrirnos los ojos para ver la educación como el espacio y el tiempo que posibilitan y se responsabilizan de reconocer la existencia y la presencia del otro. En nuestro caso, se trata de promover que el estudiante

joven se convierta, a través de las experiencias que le brinda la escuela, en una persona reflexiva, ética y comprometida con su entorno y con su coterráneo; que entienda y comprenda la necesidad de tener al lado otras personas para alcanzar y lograr proyectos personales y grupales. Esto ayuda en la construcción de una sociedad más justa. "Educarán mejor [dice Camps] los que ponen voluntad y dedicación en ello, los que procuran que no haya contradicción entre lo que dicen y lo que hacen, los que creen en la educación y saben que es una tarea de cada día" (2008, p. 192).

TERCERA RUTA: RECUPERAR EL ESPACIO PARA UNA ORIENTACIÓN ESPIRITUAL

A las comunidades religiosas se les ha considerado una institución socializadora después de la familia y la escuela. Por un lado, se les encarga promulgar un conjunto de creencias que den pleno sentido a la vida en todas sus dimensiones; por otro, transmitir valores individuales y sociales que tienen la "pretensión de salvar al hombre del sinsentido de la existencia, de la desesperación ante las frustraciones y de la angustia por su desaparición" (González-Anleo y González-Anleo, 2008, p. 267).

Este es un campo en el cual el sentido de lo espiritual, para nuestros estudiantes jóvenes, se ha desplazado a otros lugares y otros escenarios. Cambios que por el reemplazo generacional o por el impacto de un período social, político, cultural y, por supuesto, religioso, han modificado las actitudes y comportamientos y han dado origen a una generación extremadamente laxa en cuanto a lo que implica una orientación espiritual.

El pedagogo italiano Galli, citado por José María Quintana (2001), afirma que la formación religiosa "es la base necesaria para una educación moral", en la cual, desde la infancia, se cultivan valores duraderos soportados en el amor y la fe (p. 163). Este legado debe llegar por dos canales: la familia y la escuela. En ello coincidimos con nuestros estudiantes, pues afirman que son los padres, en primera instancia, y los docentes, en segunda, quienes deben fundar la vida en la espiritualidad.

Sin embargo, por lo que ellos comentan acerca de aceptar por obligación de sus mayores las prácticas y ritos religiosos más que por el sentido propio de una vida espiritual, parece que el papel de los padres, especialmente el de la

madre, se está perdiendo en la iniciación espiritual de los niños y jóvenes, pues ellos ya no creen en una institución religiosa. Sustentan, además, que estar con "un ser supremo" es una cuestión de experiencia individual más que colectiva, y que adherirse a un grupo religioso implica creer en lo que se quiera creer y no en lo que el otro (adulto) quiera que crea.

Por lo anterior, es oportuno repensar la orientación espiritual que les estamos brindando a nuestros estudiantes jóvenes, pues por el afán de formar en la libertad hemos dejado de lado la formación para la libertad de credo. Toda religión tiene principios, ritos, prácticas que hay que saber y, por consiguiente, se enseñan y se aprenden; la niñez es el momento apropiado para formar un pensamiento fundado en lo espiritual, además de lo intelectual, porque al llegar a la juventud, periodo en el que se experimenta una crisis de fe, el joven debe tener la capacidad para ser crítico, optar con responsabilidad por lo que sea mejor para su equilibrio espiritual y no dejarse llevar fácilmente por los influjos doctrinarios de otros, especialmente de sus amigos, quienes, como ellos afirman, los llevan a cometer prácticas indebidas que los padres prohíben, pero ellos aprueban.

En ese descuido de crear espacios para la fraternidad se ha perdido el impacto del testimonio del otro, de la exhortación, del consejo. Se ha abandonado la idea de que a la vida espiritual se accede de modo natural y espontáneo; sin embargo, no podemos olvidar que, como cualquier forma cultural, hay que educarla. Añádase a esto el papel del docente, ente encargado desde la escuela de guiar —no con la autoridad personal, sino desde la propia doctrina— las prácticas espirituales de sus estudiantes a través del diálogo, la escucha y la búsqueda conjunta de experiencias. De lo que se trata es de encontrar sentido a la existencia, de seducir, de dar ejemplo, de invitar al encuentro de la fe no desde afuera, sino desde un acto personal de vocación y libertad.

CUARTA RUTA: REIVINDICAR LA FORMACIÓN DE LA SENSIBILIDAD

Los puntos más álgidos del ser joven son la vida afectiva y la toma de posición de su propio cuerpo. Asuntos destacables y preocupantes para los adultos, hoy que el joven está viviendo en una cultura del *striptease*, como bien la define McNair, que le ofrece constantemente "imágenes, relaciones e identidades"

para satisfacer una necesidad, un placer o simplemente las ganas (como se cita en González-Anleo y González-Anleo, 2008).

Principalmente, son los medios de comunicación los que inciden en la relación de dependencia del joven con la sociedad; están naturalizando, incitando y exponiendo a lo público el sexo, el erotismo y el deseo; además, utilizan como blanco perfecto, para el mercado y el consumo, el cuerpo juvenil. Frente a lo anterior, los españoles González-Anleo y González-Anleo (2008) plantean que "la sociedad consumista ha consolidado lo juvenil como un valor social de referencia, convirtiendo la resistencia frente al envejecimiento en una exigencia consumista (…) por su apoyo hacia una eterna juventud" (p. 98).

Frente a este tema, padres y docentes afirman que los jóvenes casi no comparten sus decisiones, ni tampoco solicitan el consentimiento o un consejo. Los jóvenes, en cambio, sustentan, en primer lugar, que los padres hablan con ellos superficialmente de amor, sexo y sexualidad, y en muchos casos, no reconocen las relaciones de pareja que establecen y mantienen. En segundo lugar, sienten que la escuela, aunque trata el tema de la sexualidad, lo hace en abstracto, es decir, contrata un "especialista", por decirlo de alguna manera, para que les hable específicamente de sexo y prevención.

Referirnos a la vida afectiva del estudiante joven se ha convertido en un asunto omnipresente que pone en tensión la condición humana y el control de las emociones, porque juventud y sexualidad conforman el escenario perfecto que tienen los estudiantes para explorar-se, experimentar-se y conquistar-se con total libertad en busca de identidad en el amor, la condición sexual y la situación de género. Como lo afirma Comins (2009),

> (…) la formación de la sensibilidad de las personas constituye el aspecto más humano de la pedagogía (…) la educación afectiva debe ser entendida y vivida como la forma de desarrollar nuestras capacidades de comunicación, de entendimiento mutuo, de ternura, de sensibilidad y de responsabilidad para con los demás. (pp. 205 y 207)

QUINTA RUTA: CONSIDERAR LA ESTÉTICA DEL CUERPO COMO FORMA DE EXPRESIÓN E IDENTIDAD

El papel de la imagen y la apreciación corporal es una forma de legitimar el ser joven. El cuerpo para los estudiantes se convierte en un símbolo de identidad y propiedad "privada"; es el campo que tienen para experimentar y expresar lo que no pueden decir con palabras. Por ello, le dedican dinero y tiempo a su cuidado interno (salud) y externo (apariencia). Se puede afirmar que la relación que establece el estudiante joven con su cuerpo está mediada por: uno, la *apropiación de una estética*, la imagen, que le permite tomar decisiones sobre sí mismo; dos, la *expresión de gustos y sentimientos* bajo la seducción por las marcas, la modas y los adornos; tres, la *búsqueda de una identidad* para formar parte de un grupo, asimilar sus códigos e imitar sus prácticas.

Para la toma de decisiones de la estética del cuerpo, el grupo de amigos es el público perfecto porque son sus pares quienes "marcan y dictaminan lo que hay que hacer (…) son el guión en el que el propio comportamiento se representa" (González-Anleo y González-Anleo, 2008, p. 121). Los amigos arrastran a la imitación y a la comparación, pues de lo que se trata cuando se habla de la estética del cuerpo de los estudiantes jóvenes es de compararse con los otros iguales y de ser diferentes ante tanta insistencia del adulto, la publicidad y el consumo de mantener la igualdad entre ellos.

Los estudiantes jóvenes perciben que hay un rechazo de los adultos (padres y docentes) frente a la decisión que ellos toman de disponer de su propia corporeidad. Por este motivo, el estudiante joven tiende a reivindicar y a celar su cuerpo contra todo tipo de intromisión física o moral que pueda privar injustamente su expresión a través de él (Gonzáles-Anleo y González-Anleo, 2011, p. 110).

Pues bien, es el momento de volver a incorporar al aula la educación sentimental, la formación de la sensibilidad y el cuidado de sí mismo y del otro, no como un elemento diferente o dicotómico de la razón, sino complementario a ella. En esta relación entre los jóvenes y la estética del cuerpo, como padres o docentes vale la pena preguntarnos: ¿qué tanto estamos interviniendo?, ¿dónde ha quedado el trabajo que se ha realizado a través de las éticas del cuidado?, ¿a quién se está delegando esta tarea?, ¿cuándo somos tolerantes o intransigentes con ellos?

***

He aquí, como señalé al inicio, cinco rutas para tener en cuenta al momento de entrar al aula, interactuar y convivir con nuestros estudiantes jóvenes: reafirmar la función educadora de la familia; enseñar a convivir, compromiso de la institución educativa; recuperar el espacio para una orientación espiritual; reivindicar la formación de la sensibilidad; considerar la estética del cuerpo como forma de expresión e identidad. No son las únicas rutas, pero sí aquellas que desde las creencias de los estudiantes sirven como puntos de referencia para la formación de la "personalidad". Las creencias son profundamente humanas, están con nosotros y, en gran parte, dependen de la voluntad de creer en algo o en alguien. Y es aquí donde radica su importancia. Nos corresponde a los padres, docentes y a todos nosotros conocer y reconocer a nuestros estudiantes, dar ejemplo y caminar junto a ellos para construir un presente significativo y avizorar un futuro posible y prometedor..

REFERENCIAS

Arbeijón Merchán, J. A. (2011). Las respuestas del adulto al adolescente y sus consecuencias en la construcción de la identidad de éste. En R. Pereira (Comp.), *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 51-65). Madrid: Morata.

Camps, V. (2008). *Creer en la educación. La asignatura pendiente*. Barcelona: Península.

Comins, I. (2009). *Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para la paz.* Barcelona: Icaria.

Goikoetxea Iturregui, M. J. (2011). Instituciones protectoras para adolescentes responsables. ¿Una contradicción ética? En R. Pereira (Comp.), *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 188-208). Madrid: Morata.

González-Anleo, J. y González-Anleo, J. M. (2008). *Para comprender la juventud actual*. Navarra: Verbo Divino.

Kreuz Smolinski, A. (2011). ¿Kdms I mrts a I 6? Entender a los adolescentes en terapia familiar. En R. Pereira (Comp.), *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 129-149). Madrid: Morata.

Musitu, G., Martínez, B. y Varela, R. (2011). El ajuste en la adolescencia. Las rutas transitorias y persistentes. En R. Pereira (Comp.), *Adolescentes en el siglo XXI. Entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 109-128). Madrid: Morata.

Quintana, J. M. (2001). *Las creencias y la educación.* Barcelona: Herder.

Skliar, C. (2012). La crisis de la conversación de alteridad. Educar entre generaciones.

En M. Southwell (Comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 87-102). Rosario: Homo Sapiens.

Capítulo 2

CREENCIAS DE LOS JÓVENES SOBRE LA FAMILIA: UN VÍNCULO DURADERO CIMENTADO EN EL AFECTO

José César Cuero Montaño[1]
Patricia Gutiérrez López[2]
Alexandra Infante Franco[3]

INTRODUCCIÓN

Este capítulo nace a partir de los resultados de la investigación "Creencias sobre la familia en los estudiantes de grado décimo y undécimo de los colegios en convenio de Bogotá", enmarcada dentro de la propuesta del macroproyecto "Creencias de los estudiantes de colegios del sector oficial de Bogotá". La investigación se realizó con una población de 1790 estudiantes de grado décimo y undécimo, de treinta y dos colegios en convenio, pertenecientes a cinco localidades (Bosa, Ciudad Bolívar, Kennedy, Usme y Suba), caracterizadas por

[1] Profesional en Administración de Empresas de la Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá. Especialista en Administración Pública Contemporánea de la Escuela Superior de Administración Pública. Actualmente es docente distrital en el Colegio La Chucua, Bogotá, en el área de Gestión Empresarial. Correo electrónico: jcesarcuerom@yahoo.es

[2] Profesional en Psicología de la Universidad Santo Tomás. Actualmente es docente universitaria de la Fundación Universitaria del Área Andina para el Departamento de Humanidades en las cátedras de Psicología, Desarrollo Humano, Comunicación y Familia. Correo electrónico: patricia.gutierrez1708@gmail.com

[3] Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad de La Salle. Actualmente es docente de la Secretaría de Educación de Bogotá en el área de Humanidades (Idioma Extranjero Inglés) y desarrolla proyectos de cualificación de lectura, oralidad y escritura en inglés (ciclo 3) con acompañamiento de CERLALC. Correo electrónico: alinfra@gmail.com

el Distrito como localidades de alta demanda. La investigación se desarrolló durante dos años, bajo la tutoría de la docente Adriana Goyes Morán.

REFERENTES TEÓRICOS

En este apartado se presentan los fundamentos teóricos de la investigación. Se detallan los conceptos de creencias y la manera como se puede llegar a explicarlas, la concepción de familia, los tipos de familia, el ambiente familiar, su papel dentro de la sociedad y se finaliza con la relación entre familia y educación.

Iniciamos precisando que la familia en Colombia es reconocida por la Constitución como la institución más importante en el ordenamiento jurídico colombiano, que por el carácter de entidad social cambiante a lo largo del tiempo y por causa de las circunstancias históricas, políticas, sociales y económicas que la rodean, es reconocida como el núcleo de la sociedad. Debido a que la institución familiar goza de protección constitucional y legal, la aproximación al concepto de familia y los cambios que en él surgen dentro del derecho colombiano vigente debe hacerse partiendo de sus fundamentos constitucionales, los cuales tienen eficacia directa y son vinculantes para el Estado y el conglomerado (Guío, 2009).

Ahora bien, autores como Alberdi (1999) definen la familia como "un conjunto de personas unidas por el afecto, el matrimonio o la afiliación que viven juntas, ponen sus recursos económicos en común y consumen conjuntamente una serie de bienes en su vida cotidiana" (p. 60). La psicóloga cubana Patricia Ares (2002) la concibe como una unión duradera de personas que participan en un proyecto de vida en común, unidas por un lazo afectivo y con gran sentido de pertenencia a dicho grupo. Desde estas dos definiciones, los autores le dan importancia al aspecto afectivo, ven a la familia como un espacio donde los individuos se comprometen, comparten y están unidos por un propósito de vida. A estas concepciones debemos añadir que los integrantes de una familia se encuentran organizados en roles fijos, con vínculos consanguíneos o no. El individuo desde su nacimiento pertenece a un grupo del cual aprehende sus valores, creencias y forma su personalidad.

A través de la historia, la sociología ha abordado el estudio de las familias sobre la base de considerarlas como un sistema social con sus tres roles básicos:

esposa/madre, marido/padre e hijo/hermano. Es lo que se ha denominado familia nuclear (Doumanis, 1988). En oposición, encontramos la familia extensa, entendida como aquella que reúne a todos los parientes y personas con vínculos reconocidos como tales; este concepto se emplea como sinónimo de familia consanguínea. Los vínculos civiles, matrimonio y adopción, al conferir la condición de parentesco, extienden el concepto más allá de la consanguinidad (Valdivia, 2008).

No obstante, los cambios en la familia tradicional durante las últimas décadas han sido más significativos. En las sociedades occidentales dichas transformaciones han alterado el sistema familiar, las relaciones, los roles y la comunicación en su interior, entre otras. La psicóloga y abogada Urbania Rondón (2013) hace una clasificación de los nuevos modelos de familia en la actualidad:

1. Hogares monoparentales por muerte, encarcelamientos, emigración, abandono, embarazos en adolescentes, inseminación y adopción.
2. Uniones de hecho por vínculos afectivos y sexuales con una mayor flexibilidad. Puede estar constituida por personas solteras con o sin hijos.
3. Parejas homosexuales ante las cuales existen posiciones encontradas por parte de la sociedad. No obstante, se espera que en sociedades democráticas el respeto a la libertad de las personas para elegir su opción de vida. Aquí, el aspecto que más desacuerdo genera es la posibilidad de la adopción.
4. Familias reconstruidas en donde el padre o la madre han tenido una pareja anterior con o sin tutela de los hijos, con responsabilidades económicas con esa pareja y sus hijos, con o sin hijos propios y el respectivo coste emocional cuando no se definen y cumplen acuerdos.
5. Otros nuevos modelos posibles son los que nacen de la inseminación artificial y la manipulación genética; madres o abuelas de alquiler; fecundación del semen del marido muerto; la clonación para solucionar problemas de salud; familias a la carta desde la selección genética.

En cuanto al papel de la familia, se afirma que este no solamente radica en cubrir las necesidades biológicas, sino también en permitir el aprendizaje de los recursos y técnicas instrumentales básicas en el desarrollo futuro de la personalidad: desde la adquisición del lenguaje hasta la formación de las pautas conceptuales básicas de orientación en el mundo. Pero, fundamentalmente, todo ello se realiza en un clima fuertemente marcado por la afectividad. El

psicoanálisis ha puesto de manifiesto que la dinámica de las relaciones afectivas entre los miembros de la familia y, muy especialmente, entre padres e hijos, determina en gran manera el desarrollo de la personalidad futura del niño (Navarro y Abad, 2008).

Veamos ahora el concepto de creencias que parte de la teoría del filósofo español, nacionalizado en México, Luis Villoro, quien las define como un estado interno del individuo, adquirido en la interacción con el mundo y que se manifiesta en el actuar diario. Las creencias permiten explicar las acciones dadas como respuesta a una situación determinada y que podrían catalogarse en el medio social como incoherentes. Según Villoro, las creencias se forman y se pueden explicar desde los antecedentes, razones y motivos.

Los antecedentes implican la génesis de la creencia, el remitirnos a la historia de vida del sujeto, a su biografía, a todos aquellos hechos sociales, culturales y psicológicos que lo ubican en posición de aprehender. Por otra parte, las razones son los argumentos que explican lógicamente las creencias; pueden ser culturales, sociales y psicológicos. Y, por último, los motivos responden a los supuestos y consecuencias psicológicas de la creencia, que mueven o inducen a una persona a actuar de cierta manera en donde están presentes las convicciones y las pulsiones.

LOS RESULTADOS

Con estas precisiones sobre lo que entendemos por familia y creencias, se consideró necesario, a partir de la aplicación de la encuesta como instrumento básico para la investigación y entrevistas a un grupo focal de la localidad de Bosa, conocer las creencias sobre la familia. Ciertamente, el hecho de no comprenderlas hace que en el contexto educativo se desconozca la realidad de sus educandos y que docentes, padres de familia y estudiantes caminen en direcciones diferentes. Por ello, como investigadores nos preguntamos: *¿Cuáles son las creencias sobre la familia que tienen los estudiantes de décimo y undécimo de colegios en convenio de Bogotá?* A lo largo de esta investigación encontramos las siguientes creencias:

1. Para que haya familia, la relación de pareja debe ser duradera.
2. Antes del matrimonio, se debe vivir en unión libre.

3. La tecnología facilita la información, mas no la comunicación familiar.
4. Los padres exigen confianza, pero desconfían de sus hijos.
5. Los padres han desatendido la educación de los hijos; cambiaron el afecto por lo monetario.
6. Las tareas en el hogar se distribuyen de acuerdo al género y a la edad.

Primera creencia: "Para que haya familia, la relación de pareja debe ser duradera"

La investigación partió explorando el concepto que los estudiantes tienen sobre la familia, lo que permitió identificar que el 49% de los encuestados cree que para denominarse *familia* debe existir una relación duradera de pareja, bajo el vínculo afectivo, antes que cualquier otro aspecto. Los jóvenes creen que los integrantes de la familia deben compartir un espacio y comprometerse con un propósito de vida común y coinciden así con la definición ya mencionada de Ares (2002). Lo anterior se evidencia cuando ellos expresan:

> *— La familia es para toda la vida, en donde debe primar el amor. Eso hace que se forme un vínculo fuerte y no se separen tan fácil.*
> *— Yo también apoyo que la familia debe tener unos vínculos fuertes para que se proyecte en la sociedad.*
> *— Cuando hablamos de familia es para toda la vida. Brinda apoyo para salir adelante, se tienen metas en común.*

Es importante resaltar que el 30% de los estudiantes concibe la familia como el lugar en donde se configura la personalidad, por lo que no solo tienen en cuenta lo afectivo sino también lo moral, lo intelectual y lo religioso, aspectos que se desarrollan en la familia y determinan la personalidad de sus miembros. A continuación, evidenciaremos lo expresado por los estudiantes:

> *— Yo creo que en la familia es donde se desarrolla mi personalidad, mi carácter y forma de ser.*
> *— Hay que tener en cuenta la forma en que la mamá y el papá lo críen. Así va a ser uno.*
> *— Es importante el amor y los principios que le inculquen a uno los padres. Así se va formando la personalidad.*

Los resultados obtenidos en la encuesta fueron corroborados a través de la entrevista a un grupo focal. Los jóvenes creen que para que haya familia deben

existir unas condiciones como una relación de pareja duradera fundamentada en el amor, en el conocimiento y la aceptación del otro, lo que permite establecer vínculos tan fuertes que, a pesar de las dificultades presentadas en el hogar, no se puedan separarse tan fácilmente.

En los conceptos sobre familia expresados por los estudiantes, no es claro si es necesario el vínculo del matrimonio o vivir en unión libre para hablar de esta. Bajo esta mirada, se buscó precisar este aspecto en la entrevista al grupo focal con la pregunta: En caso de que ustedes quisieran conformar una familia, ¿cómo les gustaría vivir: en matrimonio o en unión libre? Es ahí donde encontramos la segunda creencia.

Segunda creencia: "Antes del matrimonio, se debe vivir en unión libre"

Al hablar del vínculo del matrimonio y la unión libre como opciones para formar familia, los estudiantes ven esta última como un requisito para aquellas parejas que deciden casarse. Ilustremos lo dicho con las siguientes voces:

> *— Es mejor vivir un tiempo en unión libre y después tomar la decisión del matrimonio, porque es un compromiso.*
> *— Yo viviría en unión libre mientras que conozco y veo cómo comparto y convivo con esa persona. Ya cuando esté segura, sí pensaría en el matrimonio.*

Las creencias de los estudiantes son antecedidas por la cantidad de matrimonios fracasados que, según ellos, observan en su entono, al igual que lo ventilado en los medios de comunicación y las redes sociales. Creen e insisten en la necesidad de que las parejas se conozcan más antes de llegar a tomar una decisión tan trascendental como el matrimonio. Para hacer precisión en lo dicho, presentamos algunas de las voces:

> *— La causa de los divorcios es porque toman las decisiones muy rápidas, se conocen y al poco tiempo ya se están casando.*
> *— Ahora los matrimonios se separan fácilmente porque se conocen en dos semanas y se casan, y por eso se divorcian, no se dan un tiempo para conocerse.*

Lo manifestado por los estudiantes nos indica que, para ellos, vivir en unión libre debe servir de antesala para poner en escena si la pareja se tiene el suficiente amor, cariño y respeto o si se conocen lo suficiente para poder educar mejor a los hijos y luego pensar en el matrimonio, al cual ven como un

compromiso más duradero y necesario para la educación en valores, normas y principios en los hijos.

Es aquí donde debemos detenernos y pensar en la importancia de la comunicación en el ambiente familiar, aspecto de gran importancia para las prácticas educativas que se dan dentro de la familia. Desde esta perspectiva, presentamos la tercera creencia.

Tercera creencia: "La tecnología facilita la información, mas no la comunicación familiar"

Esta creencia nace como consecuencia del análisis de los resultados obtenidos en la encuesta. Se les preguntó a los estudiantes con qué frecuencia se mantiene el diálogo con los padres (siempre, casi siempre, algunas veces o nunca); como resultado se evidenció que el 87% de los encuestados señaló hablar siempre o casi siempre con sus padres y solo el 1% manifestó nunca hablar con sus padres.

Frente a este resultado, surge la siguiente inquietud: ¿cómo los jóvenes se están comunicando con sus padres? Parte de lo que encontramos en la entrevista al grupo focal es la creencia que los estudiantes tienen al afirmar que el uso de los medios de comunicación ha debilitado las relaciones familiares, se han convertido en solucionadores de preguntas, apoyo y compañía de los adolescentes, hecho que ha llevado a que las familias se alejen y se vuelvan personas solitarias sumergidas en un mundo digital. El uso del internet, la radio y la televisión cubre las necesidades afectivas, de comunicación y soledad de los jóvenes. Los estudiantes afirman que pasan la mayor parte del tiempo solos en sus casas y que con una sola llamada telefónica de sus padres se está pendiente de lo que sucede en casa, que a través del teléfono se controla el hogar. Así lo manifestaron los jóvenes:

> *— Mi mamá siempre me llama para saber si ya llegué del colegio y almorcé.*
> *— Cuando necesito algo, llamo a mi mamá o le envío un mensaje de texto.*
> *— Yo no vivo con mi papá, pero él siempre está pendiente de mis cosas, me llama en los cumpleaños, a veces me visita.*

Esta es una creencia antecedida por sus experiencias en familias donde los padres trabajan todo el día y a la llegada del colegio no encuentran a ninguno de los

dos en casa, por lo que la única forma de comunicarse con ellos es utilizando los medios tecnológicos. Así, la comunicación se transforma en información. Los estudiantes afirmaron que los padres creen que con una sola llamada telefónica pueden estar pendientes de los hijos y de la casa, y controlar el hogar.

Cuarta creencia: "Los padres exigen confianza, pero desconfían de sus hijos"

El 69% de los estudiantes manifestó que la confianza es fundamental para una buena comunicación. Buen ejemplo de ello se manifestó en una entrevista: *"Cuando los padres confían en uno, es más fácil comunicarse con ellos"*.

Los jóvenes expresaron que la confianza en sus hogares se da de manera parcial; solo se tratan algunos temas que ellos consideran que no son sensibles para los padres, como las labores escolares, y cuando se habla de temas como las relaciones sexuales o problemas escolares con los compañeros, no tienen la suficiente confianza para conversarlos con sus padres. Demostrémoslo con sus voces: *"Cuando hablamos en mi casa, solo se cuenta lo del colegio, las tareas y lo que se hace, no más"*.

Los estudiantes justifican esta creencia cuando afirman que algunos padres exigen confianza, pero no confían en sus hijos y que no comentan con ellos problemas que se dan en la familia: *"La confianza depende. Algo seguro es que no dan confianza cuando están de mal genio, ellos le esconden sus cosas, aun cuando son temas familiares"*. Para los jóvenes, los padres reaccionan con regaños o con castigos cuando sus hijos les comentan algo delicado, por tal razón o motivo, no ven otro camino que quedarse callados o compartir sus asuntos con hermanos de confianza o amigos. Aquí tenemos algunos ejemplos de ello:

> *— Mi papá siempre es a regañarme. A veces prefiero contarles a otras personas. Yo a mi mamá no le cuento nada, solo hablo de la entrega de boletines y me regaña. Por eso, yo prefiero no volver a contarles nada, yo confío más en mi hermana.*
> *— Cuando uno les cuenta algo y ellos no lo escuchan, pero sí lo regañan, entonces uno no les vuelve a contar nada, no muestran confianza y por eso se rompe la comunicación.*
> *— Cuando yo les cuento algo a ellos, primero veo cómo reaccionan, si es un regaño, no les vuelvo a contar.*

También afirman que otro factor que destruye la confianza son las largas jornadas laborales de los padres. Comentaron que casi siempre están solos y, por eso, comparten sus problemas con otras personas: *"Sería muy bueno contarles sobre las relaciones sexuales, pero no les cuento. Si no convivo con ellos, ¿cómo les voy a tener confianza? Hay semanas que no los veo".*

Quinta creencia: "Los padres han desatendido la educación de los hijos, cambiaron el afecto por lo monetario"

En la investigación, a partir de la encuesta y la entrevista se evidencia que cada uno de los miembros de la familia cumple un papel determinado así: los abuelos son alcahuetas y consejeros; la mamá, en algunos casos, asume el rol del papá, transmite valores, principios y normas; el papá es aquel que se encarga de lo monetario y la autoridad, y los hijos están pendientes de las tareas escolares y colaboran con los oficios del hogar.

La quinta creencia está basada en estos roles que juega cada miembro de la familia, especialmente el de los padres. El 87% de los estudiantes considera que el sostenimiento de la familia debe estar a cargo de ambos padres y solo el 11% considera que debe estar a cargo del padre. En la entrevista al grupo focal se indagó sobre cuál creían que era el rol del papá y la mamá en la familia. Los estudiantes consideran que si bien es cierto que ambos padres deben contribuir con el sostenimiento de la casa, uno de ellos, la mamá, debe permanecer o estar más pendiente del hogar y de los hijos. Así lo expresaron los estudiantes: *"Es bueno que trabajen los dos, pero la mamá debe trabajar medio tiempo, así estará más pendiente del hogar*".

Los jóvenes creen que sus padres, por mejorar las condiciones económicas, se han olvidado de muchos aspectos importantes como el afecto, el cariño, el ayudarles con las tareas y compartir sus inquietudes y sus problemas; añoran los tiempos en que uno de ellos, especialmente la madre, les ayudaba en todo cuando estaban pequeños. Basta traer a colación las siguientes voces:

> *— Los padres en la actualidad siempre quieren tener lo mejor y, para eso, necesitan mucho dinero. Por eso, se preocupan por trabajar.*
> *— Se les olvidó lo importante que es el cariño, ya no hay palabras ni expresiones cariñosas, no hay tiempo.*

> *— Antes era mejor, las mamás se preocupaban por las tareas, los valores y el afecto en el hogar y los hombres trabajaban. Hoy en día, los hijos mayores están haciendo el papel de papás, les toca quedarse cuidando a los menores.*

Los estudiantes creen que el aumento o la participación femenina en el mundo laboral no solo han contribuido en el deterioro de las relaciones entre los padres, sino también entre padres e hijos, lo cual ha afectado significativamente la buena convivencia en el hogar: *"Ahora todo es diferente. Mamá y papá, todos trabajan hasta bien tarde de la noche. Algunas veces no los vemos en todo el día, siempre estamos solos. Sin alguien que nos corrija si nos equivocamos"*. En este diálogo con los estudiantes, se observaba en sus miradas y en sus rostros algo de tristeza y desesperanza.

Sexta creencia: "Las tareas en el hogar se distribuyen de acuerdo al género y la edad"

En esta creencia se evidenció que el 85% de los estudiantes encuestados manifestó que toda la familia se ocupa de las tareas de la casa. La respuesta dada por los estudiantes se profundizó en la entrevista, donde reconocieron que hay más participación de todos los miembros de la familia en las labores del hogar, aunque no existe equidad en las tareas o los oficios; los papás y los hijos hombres colaboran poco en la casa, tal como lo describen algunos estudiantes, especialmente mujeres:

> *— Ellos piensan que la esposa es una sirvienta, piensan que por trapear, barrer y limpiar polvo se les va a quitar un poquito la hombría.*
> *— Mi papá en la casa no hace nada, mi papá es de los que se baña y deja hasta los interiores sucios.*
> *— Eso depende de la educación que le den a uno, eso también es porque las mujeres se los permiten.*

También se pudo conocer que los jóvenes piensan que en el momento de distribuir los oficios del hogar se tienen en cuenta las edades. Por lo general, los hermanos más pequeños colaboran poco.

Los estudiantes afirman que, en la familia, hay oficios exclusivamente para mujeres —como por ejemplo, lavar los baños, la ropa y planchar— y otros para los hombres —como el arreglo de electrodomésticos—, tal como lo mencionan a continuación:

> *— Dice mi papá: "Los pequeños deben dedicarse a estudiar". Yo soy la menor, por eso no hago oficio. Mi hermana es la que hace todo, pues ella es la mayor.*
> *— Es que el hombre es para otros oficios, como para poner tornillo.*

Vale la pena resaltar que, al hablar de este tema en la entrevista, las mujeres tuvieron mayor participación y se presentó discusión entre géneros Los hombres aceptan realizar trabajos en casa, pero en el momento de la distribución de las labores se manifestaron diferencias, como la de llegar a decir que *"la lavada de los baños es para la mujeres"* o *"los hombres debemos trabajar en labores en casa que exijan fuerza"*.

Sin embargo, es importante destacar que los jóvenes consideran necesario educar a los hijos desde pequeños en realizar labores de la casa, ya que esto no solo contribuye en las buenas relaciones del hogar, sino también hace a los hijos más independientes; incluso una estudiante compartió una fórmula para distribuir las tareas en el hogar.

A partir de las creencias identificadas en los estudiantes, se plantea la siguiente pregunta: *¿De qué manera estas creencias y realidades de los estudiantes afectan las didácticas y la vida escolar?* Para responder a este interrogante y permitir que el lector tenga mayor comprensión sobre el concepto de creencias, es oportuno retomar a Ortega y Gasset (1968), quien las define de la siguiente manera:

> (…) las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas vivimos, nos movemos y somos. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. (p. 387)

Teniendo en cuenta la anterior definición de creencia, la cual compartimos plenamente, se puede afirmar que las creencias y realidades afectan la vida escolar de forma positiva y negativa, tal como se explica a continuación.

Se habla de un impacto positivo cuando las creencias de las familias donde crecen los jóvenes estudiantes permiten o fomentan prácticas y costumbres como el buen trato, el respeto, la confianza entre hijos y padres, entre otros.

Seguramente, los estudiantes serán receptivos a las estrategias y didácticas usadas por el docente, y se convertirán en sujetos activos que no solo contribuyan positivamente con su propio proceso educativo, sino que ayuden con el buen desarrollo y ambiente de la vida escolar.

Por otra parte, se habla de un impacto negativo cuando las creencias en las familias o en el contexto donde crecen los estudiantes implican costumbres que conllevan a la desigualdad, la intolerancia, el frecuente castigo físico y moral como método de corrección, la desconfianza entre los miembros de la familia. También se evidencia cuando los estudiantes crecen en hogares disfuncionales en los que sus miembros se pelean cotidianamente, consumen alcohol, sustancias psicoactivas, entre otros. En estos casos, a los estudiantes se les dificulta establecer relaciones de confianza, no solo con sus docentes sino con sus compañeros de clase; algunos son dispersos, tímidos, no participan de la clase; otros son agresivos, no acatan órdenes, no reconocen autoridad alguna, interrumpen constantemente las clases y afectan las didácticas y las estrategias de enseñanza del docente, al mismo tiempo que la buena dinámica escolar.

Los comportamientos o conductas de los estudiantes en la escuela son consecuencia de sus creencias, las cuales han sido aprendidas en algún momento de sus vidas y de las realidades o sucesos que hacen parte de su diario vivir.

Analicemos ahora algunas de las creencias sobre la familia en los jóvenes escolarizados de colegios en convenio de Bogotá y la forma como estas afectan a las didácticas y a la vida escolar.

Creencia "Los padres han desatendido la educación de los hijos; cambiaron el afecto por lo monetario. Esta es una de las creencias que más consecuencias negativas deja en la vida de los hijos o de un estudiante, niño o joven, con quienes no se comparte y a quienes no se les brinda afecto, ni se les acompaña a hacer sus tareas, ni se les exige que cumplan con sus deberes educativos. Al contrario, para congraciarse con ellos y aparentar ser buenos, sus padres complacen todos sus caprichos, solo les compran cosas materiales, no los corrigen cuando se equivocan y les permiten hacer todo lo que quieren. Frente a este aspecto, Camps (2011) plantea que la permisividad de los padres tiene como consecuencia inevitable la tiranía de los hijos, quienes se convierten, como decía uno de los libros del psiquiatra Luis Rojas Marcos, en los "reyes de la casa".

Dichos estudiantes son los que afectan de forma significativa la vida escolar. Son chicos que, como se creen los "reyes" del aula y de la escuela, no respetan autoridad alguna, no acatan órdenes de sus docentes ni de directivos, no respetan a sus maestros y menos a sus compañeros, interrumpen las clases frecuentemente, siempre están jugando a hacerse los graciosos, pretenden ser siempre el centro de atención. Este tipo de conducta de los estudiantes no solo perjudica notablemente su proceso educativo, sino que afecta negativamente el de sus compañeros, altera el ambiente de aprendizaje del aula y la didáctica del docente; en pocas palabras, estos estudiantes son el "dolor de cabeza" para las instituciones educativas actuales.

Creencia "La tecnología facilita la información, mas no la comunicación familiar". El excesivo uso de aparatos tecnológicos y medios de comunicación en los hogares no solo debilita la buena comunicación entre los miembros de la familia, sino que es una de las causas del bajo rendimiento académico en los colegios. En un hogar en el cual hasta los padres de familia son adictos a los medios masivos de comunicación, como la radio, la televisión, las redes sociales, los videojuegos, entre otros, no hay espacio ni tiempo para hacer tareas o trabajos, preparar evaluaciones, ni mucho menos investigar un tema en particular.

En consecuencia, los estudiantes de dichas familias no responden a las exigencias académicas y su disposición es negativa frente a la clase; en algunas ocasiones, ellos suelen trasnocharse, pues permanecen hasta altas horas de la noche usando los aparatos tecnológicos o los medios de comunicación masivos. Estos estudiantes pierden la habilidad de expresarse verbalmente y desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo por hacer mal uso de las tecnologías de la información.

Creencia "Los padres exigen confianza, pero desconfían de sus hijos". La desconfianza existente entre padres e hijos es uno de los puntos frágiles en la relación familiar y trae como consecuencia muchos problemas en el hogar y fuera de él. Entre estos se encuentra su incidencia negativa en los resultados académicos. Un estudiante que desconfía de sus padres normalmente desconfía de cualquier adulto y, por consiguiente, desconfía de su maestro, ya que asocia la figura de autoridad de sus padres en la casa con la del maestro en la escuela. Es un estudiante que no comparte sus dificultades académicas con el docente, ni aclara dudas sobre temas de estudio, y es más propenso a buscar consejos de otras personas a quienes consideran sus amigos, quienes, por lo general, son igual de inexpertas a él mismo.

Creencia "Las tareas en el hogar se distribuyen de acuerdo al género y a la edad". Una de las causas del bajo rendimiento académico y que afecta especialmente a los hijos mayores obedece a que los jóvenes asumen responsabilidades del hogar, ya sea por las largas jornadas laborales de sus padres o por la separación de estos. Muchos estudiantes realizan labores domésticas, le ayudan a sus hermanos menores con sus tareas, los alistan y los llevan a la escuela e incluso les sirven como acudientes. Debido a estas circunstancias, es poco el tiempo que les queda para cumplir con sus deberes educativos; son jóvenes que fácilmente pierden interés por el estudio, desertan de la escuela y conforman prematuramente sus propias familias.

Como es evidente, las creencias y las realidades vividas por los estudiantes afectan de manera positiva o negativa el proceso educativo y formativo de los jóvenes. Por ello, es indispensable que el docente, además de ser un experto en el campo de conocimiento en el cual se desempeña, conozca el contexto familiar y social de sus estudiantes, con el fin de utilizar las didácticas y estrategias adecuadas que le permitan cumplir de la mejor manera posible con los propósitos de la educación.

Ahora presentamos las realidades sobre la familia, información que se desprende de la entrevista realizada a los estudiantes al profundizar en sus creencias, y acto seguido, se da respuesta al segundo objetivo específico de la investigación: *reconocer la realidad familiar indagando las creencias sobre familia que tienen los estudiantes de grado décimo y undécimo de Bogotá.*

Las creencias de los estudiantes reflejan un deterioro en las relaciones familiares, causado generalmente por las jornadas extensas de trabajo de los padres, quienes intentan recompensar el tiempo satisfaciendo necesidades materiales, aun cuando dejan de lado el apoyo afectivo, que es lo más importante para un adecuado desarrollo de la personalidad en esta etapa. Esto va limitando las funciones que tiene la familia en la sociedad, tal como lo expresa Echeverri (2004):

> (…) se van diluyendo o extinguiendo las funciones que tradicionalmente cumplía la familia. De ser una unidad multifuncional, ahora sólo cumple dos: la procreación, la socialización, entendida como el proceso supervivencia cultural de la sociedad; y el mantenimiento material, entendida como supervivencia material de la prole. (p. 8)

Esta situación es producto de los cambios socioculturales que afectan directamente el sistema familiar y determinan el desplazamiento o el incumplimiento de las funciones que la sociedad le ha asignado a la familia a través de la ley y las costumbres. Una forma de evidenciar lo anterior es cuando los estudiantes hablan de la manera como los padres ejercen la autoridad sobre sus hijos: han olvidado que esta va acompañada de afecto, palabras amorosas, caricias, elogios, lo que permite desarrollar relaciones de confianza, base para un desarrollo emocional estable.

Ahora bien, otra realidad que se evidenció desde las creencias es que los padres de familia evaden hablar de temas que denominan los estudiantes como "sensibles" (la sexualidad, los noviazgos, entre otros), lo que los impulsa a que busquen sus pares para hablar y ser orientados en sus problemas por personas igual de inexpertas que ellos.

En la entrevista, los estudiantes manifestaron estar de acuerdo con la realización de labores domésticas que, según ellos, les va a permitir a ser más responsables. Lo que no comparten es el hecho de que deban realizar todas o una gran mayoría de las labores que no corresponden a su edad. En su opinión, consideran que se han cambiado los roles: los padres han descargado la responsabilidad de las labores domésticas y el control de sus hijos menores en los hijos mayores. Afirman que es importante colaborar y apoyar a los padres en esta función, pero no responder por estas.

Para finalizar, evidenciamos que los jóvenes anhelan tener una familia nuclear, en donde la figura materna se encuentre más tiempo en el hogar acompañándolos en sus labores escolares. Es importante destacar que ellos le dan importancia a que la mujer se desempeñe laboralmente, siempre y cuando tenga tiempo para sus familias.

ALGUNAS RECOMENDACIONES

La escuela, como institución que goza de algunas condiciones como recursos económicos, equipo técnico y tecnológico, planta física, personal capacitado y la capacidad de liderar y gestionar proyectos ante órganos superiores de la misma rama, como la Secretaría y el Ministerio de Educación, debe liderar las iniciativas y propuestas respecto al proceso educativo de sus estudiantes. No obstante, la responsabilidad, compromiso y participación de la familia como

la otra parte del equipo serán determinantes en la búsqueda de una mejor educación para los jóvenes. Por ello, es importante que se tengan en cuenta las siguientes recomendaciones.

Por una parte, la institución educativa debe conocer el contexto familiar y social y las problemáticas más comunes y urgentes de la población de la cual provienen sus estudiantes. Debe educar y formar, establecer alianzas con entidades públicas y privadas que ayuden a dar soluciones y a satisfacer las necesidades de las familias de los estudiantes.

Así mismo, la escuela debe establecer y liderar una red de apoyo con otras instituciones receptoras de niños y jóvenes como la policía, las comisarías de familia, los hospitales, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), integración social, entre otras, con el fin de trabajar coordinadamente y así prestar mejor atención a los estudiantes que lo requieran con el acompañamiento de la familia.

De otra parte, por medio de capacitaciones a sus docentes y directivos en el manejo de las relaciones interpersonales y comunicación, la escuela podrá propiciar un diálogo directo y asertivo con la familia, en el que se establezca una comunicación fraterna, cordial, clara y respetuosa y que permita un clima de acogida en donde se sienta parte fundamental en la educación de sus hijos.

Para ello, es necesario utilizar y ampliar los espacios de comunicación entre la familia y escuela, tales como el horario de atención de padres, el uso de agendas, las notas en los cuadernos de las asignaturas, las anotaciones en el observador y la comunicación directa por medio de llamadas telefónicas cuando la situación lo amerite.

Escuela y familia deben desarrollar agendas en conjunto. No siempre tienen que ser las instituciones educativas las que impongan las actividades; para este propósito, es necesario que la escuela cree los espacios en donde los padres de familia hagan sus propuestas y estas sean tenidas en cuenta por la institución para el desarrollo de la agenda del año.

La escuela debe promover espacios y jornadas pedagógicas conjuntas entre padres de familia y docentes con dos propósitos: primero, en la búsqueda de mejores relaciones entre la familia y escuela y, segundo, de recibir conjun-

tamente capacitación de personas expertas en las principales dificultades y problemáticas que presentan los estudiantes en la institución.

También es importante que las instituciones educativas involucren a la familia en las distintas actividades que desarrolla la institución como el Día de la Familia, las izadas de bandera, las jornadas deportivas, las ferias (empresarial, científica y tecnológica), las semanas culturales, entre otras.

Por último, es importante que el docente no solamente aproveche los espacios en las aulas de clase, sino también fuera de ellas con miras a la formación social y afectiva del estudiante mediante trabajos conjuntos.

A MANERA DE CIERRE

Es evidente que los cambios sociales producidos en las últimas décadas han llevado a una transformación en la estructura de la familia. Con sus largas jornadas laborales, los padres satisfacen en mayor proporción las necesidades materiales del hogar. Es entendible desde todo punto de vista que, debido a las exigencias de hoy, las parejas quieran dar bienestar material a sus hijos. Pero ¿de qué sirve llenarlos de lujos y de cosas materiales si ellos crecen sin afecto e inseguros para enfrentarse a la vida? Se ha olvidado que las expresiones de afecto que se reciben en la familia, las palabras amorosas, las caricias, los besos y los elogios son acciones necesarias para que los jóvenes crezcan emocionalmente y puedan mantener relaciones de confianza, seguridad y respeto con los demás. ¿Será por esta razón que nuestros estudiantes son tan poco afectuosos, sus manifestaciones de cariño son escasas en el entorno escolar y buscan afecto, en muchos casos, en la persona menos indicada? Para todas las personas, el afecto es importante porque favorece la autoestima, la seguridad en sí mismos y la capacidad de relacionarse con otros adecuadamente.

Para ello, es relevante entender la educación como un proceso formativo de introyección y apropiación de creencias, que se extiende más allá de la escuela y, además, que la familia con su entramado social y psicológico es un microsistema que ejerce una notable influencia en el desarrollo del niño. En este marco, las relaciones familia-escuela deben ser reguladas por el conocimiento de las dinámicas que se desarrollan en cada contexto, lo que permite que haya una

mejor reflexión desde la escuela sobre el comportamiento de los jóvenes y se modifiquen los hábitos de trabajo y los canales de comunicación con la familia.

Familia y escuela establecen una relación caracterizada por el desconocimiento mutuo, la incomunicación y el desencuentro; se culpan y desvalorizan mutuamente frente al bajo nivel académico y mal comportamiento de los jóvenes. Los maestros culpan a la familia de los malos resultados académicos y de la falta de compromiso de los jóvenes. Y la familia, a su vez, culpa a la escuela de no educar en valores, en convivencia y en ciudadanía. Pero ninguno se responsabiliza efectivamente, sólo existen rencores uno frente a otro. Hay una arraigada tendencia en las familias y en los profesores por desconocer las situaciones y problemas presentes en los sistemas familiar y escolar.

El reto está en brindar una educación compartida entre la familia y la escuela, en reconocer los roles de cada sistema. Se debe cambiar la concepción en la que se le atribuye únicamente a la familia la satisfacción de las necesidades biológicas de afecto y valores, y a la escuela la parte intelectual y académica. Se debe dar la posibilidad a las familias de aportar en la educación académica e intelectual de sus hijos y reconocer el papel de la escuela como formadora de habilidades sociales, valores y formas de convivencia sana. Es necesario adecuarse a las necesidades de cada joven, reconocer las nuevas formas de organización familiar, el papel de la mujer en el mundo laboral, establecer nuevos canales de comunicación que permitan unir esfuerzos y actuar de manera conjunta, estableciendo una estrecha alianza en pro de la formación de los jóvenes.

Hacemos un llamado de atención a todas las instituciones estatales y privadas, especialmente a las educativas, para que, a partir de las creencias de los jóvenes expresadas en este trabajo, se formule una política educativa que contribuya a una formación integral de los estudiantes. Creemos que es un deber de las instituciones educativas, el Ministerio de Educación, las secretarías de educación y los colegios no solo velar por la trasmisión de conocimientos, sino también preparar a los individuos para la vida. Para ello, es indispensable el conocimiento de su entorno familiar y, así mismo, que padres y docentes caminen en una misma dirección.

REFERENCIAS

Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española.* Madrid: Taurus.

Ares, P. (2002). *Sicología de la familia, una aproximación a su estudio.* Habana: Féliz Varela.

Doumanis, A. (1988). *Prácticas educativas maternas en entornos rurales y urbanos.* Madrid: Visor.

Echeverri, L. (2004). La familia en Colombia. Transformaciones y prospectiva. Conferencia dictada en Bogotá como parte del ciclo Maestros y Maestras piensan a Colombia. En *Cuadernos del CES, 6* (pp. 7-13). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Centro de Estudios Sociales (CES).

Guío, R. E. (2009). El concepto de familia en la legislación y en la jurisprudencia de la Corte Constitucional colombiana. *Studiositas, 4 (3)*, 65-81.

Navarro, J. y Abad, L. (2008). *Introducción a la sociología.* Barcelona: Tecnos.

Ortega y Gasset, J. (1968). *Ideas y creencias*. Madrid: Espasa-Calpe.

República de Colombia, Gobierno Nacional. (2003). *Constitución Política de Colombia de 1991*. Bogotá, Colombia: Lito Imperio.

Rondón, U. (2013). La mediación: crisis social y nueva ciudadanía. *II Congreso Nacional de la Federación de Asociaciones de Profesionales de la Mediación.* Madrid: FAPROMED.

Valdivia, C. (2008). La familia: concepto, cambios y nuevos modelos. *La Revue du REDIF, 1*, 15-22.

Vila, I. (2008). *Familia, escuela y comunidad.* Barcelona: Horsori.

Villoro, L. (2008). *Creer, saber, conocer.* México D. F.: Siglo XXI.

Capítulo 3

CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA VIDA AFECTIVA EN PAREJA: UNA ASIGNATURA PENDIENTE PARA LOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN SEXUAL

Daniel Moncada Velásquez[1]
Natalia Monroy Garibello[2]
Rodrigo de la Rosa Riaño[3]

INTRODUCCIÓN

En las siguientes páginas mostraremos las creencias de los y las estudiantes en su vida afectiva en las relaciones de pareja, las cuales surgieron del proceso de

1 Licenciado en Pedagogía Reeducativa y Especialista en Farmacodependencia de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de básica primaria en la Institución Educativa Distrital La Aurora. Docente del Centro de Formación para el Trabajo de la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos (CENFOR). Formación en terapia familiar sistémica con la Universidad Autónoma de Barcelona. Experiencia como terapeuta de comunidades en la atención de adicciones como el consumo de sustancias psicoactivas y certificado como auditor interno en sistema de Gestión de Calidad. Correo electrónico: dmoncada31@yahoo.es

2 Psicóloga de enfoque sistémico de la Universidad Santo Tomás. Especialista en Farmacodependencia de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente orientadora de la Institución Educativa Distrital Colegio Técnico Class. Docente del Centro de Formación para el Trabajo de la Congregación de Religiosos Terciarios Capuchinos (CENFOR). Formación y experiencia como terapeuta de comunidades en la atención de adicciones como el consumo de sustancias psicoactivas y como líder de gestión y auditoría interna en Sistema de Gestión de Calidad. Es autora del trabajo *Sistematización de prácticas, experiencias y estrategias pedagógico terapéuticas amigonianas y Programa Integral de Prevención Amigoniano Sistematización de Experiencias en Prevención.* Correo electrónico: nataliamogaribello@hotmail.com

3 Ingeniero de Sistemas e Informática de la Universidad Libre de Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de Aplicaciones Informáticas de la institución INESCO que se especializa en formación para el trabajo. Se desempeña en el área de tecnología de una entidad financiera. Formación en Sistemas de Información (Bibliotecología y Archivística) de la Universidad de La Salle. Formación en inglés en el Colombo Latinoamericano y en Amecorp. Correo electrónico: rodrigodelarosa@hotmail.com

investigación en el marco del macroproyecto "Creencias de los y las estudiantes de los colegios oficiales de Bogotá". Este estudio fue desarrollado durante dos años en las localidades con mayor representatividad a nivel de cobertura escolar como Ciudad Bolívar, Kennedy, Usme, Bosa y Suba, bajo la tutoría de la docente Adriana Goyes Morán. El diseño metodológico de la investigación estuvo basado en un enfoque mixto, con un nivel de conocimiento explicativo y descriptivo, a través de la elaboración y aplicación de técnicas e instrumentos de tipo cuantitativo (la encuesta) y cualitativo (la entrevista). Esta última se aplicó a un grupo focal de treinta estudiantes de la localidad de Ciudad Bolívar. La población total de la encuesta correspondió a 2061 estudiantes, pertenecientes a un total de 36 colegios oficiales, 32 en convenio y cuatro distritales.

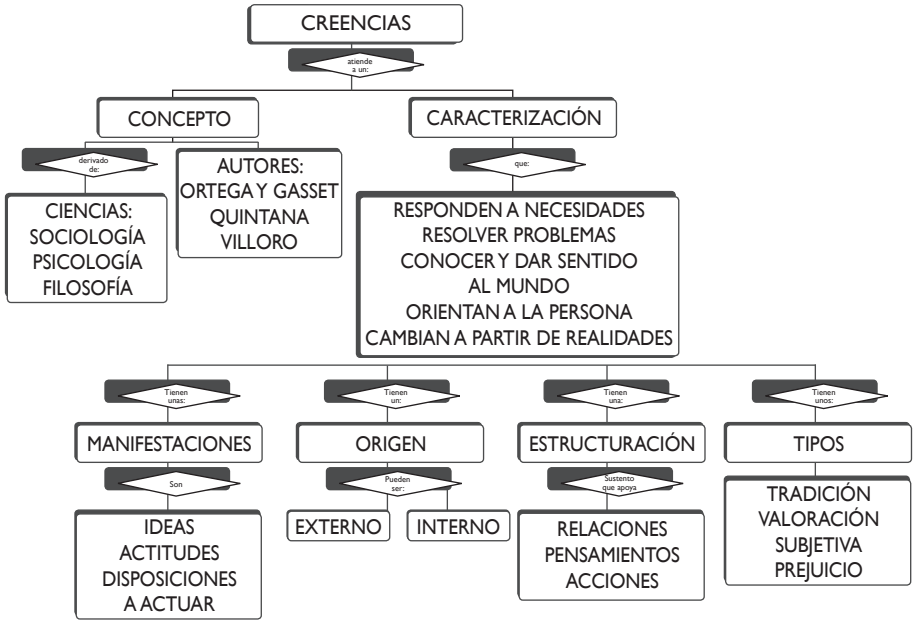
Con respecto al tratamiento de la información, se llevó a cabo un análisis estadístico y de contenido que nos permitieron conocer y caracterizar las creencias en cuanto a sus manifestaciones, orígenes, estructuración y tipos. Este ejercicio requirió de un diálogo comprensivo y de lograr un protagonismo de las voces de los estudiantes, pues consideramos que son ellos quienes a lo largo de su vida han formado sus creencias, acertadas o no, en un proceso de construcción y validación, de fortalecimiento y de cambio. Todo esto con el fin de brindar bases para la construcción de una propuesta en la educación de la vida afectiva de los y las estudiantes, encaminada al fortalecimiento de su proyecto de vida.

El interés en esta investigación surgió del desconocimiento que existe sobre las creencias de los y las estudiantes, quizá porque ya hemos diseñado una curricularización estándar en pro de cumplir unos requisitos, lo que nos impide ver y conocer a la persona. Tal vez, hemos creado una educación basada en los preceptos de los adultos, y hemos olvidado o dejado de lado las visiones y las condiciones emocionales, cognitivas y, a veces, hasta físicas de los niños, niñas y jóvenes que educamos. Bastante se ha conversado sobre la importancia del desarrollo humano; sin embargo, quizás hemos caído en una triste generalización y, peor aún, en una rotulación de las personas. Por ello, conocer las creencias frente a la vida afectiva de los estudiantes requiere un acercamiento a su propia voz. Vale la pena preguntar, entonces, *¿qué hace el docente, desde sus prácticas pedagógicas, para reconocer las diferencias?, ¿qué tanto conocemos cómo piensa, siente o quiere nuestro estudiante y, más allá, en qué cree?*

REFERENTES TEÓRICOS

En primer lugar, el acercamiento al concepto de *creencia* se realizó desde ciencias como la sociología, la psicología y la filosofía, desde autores como Ortega y Gasset, Quintana y, finalmente, Villoro, con el fin de presentar la concepción de creencia como un aspecto inherente al ser humano y a la comprensión que él hace del mundo. Posteriormente, se realizó una caracterización de las creencias en cuanto a sus manifestaciones, origen, estructuración y tipos.

Figura 1. *Esquema del concepto de creencias y su caracterización*



Fuente: elaboración propia

En sociología, las creencias son analizadas desde la función que cumplen en las relaciones sociales, mediante planteamientos teóricos orientados a comprenderlas y explicarlas. Como lo dice Fernández (2006),

> (…) su objeto está conformado por un 'continuum', cuyos extremos oscilan entre los aspectos de máxima racionalidad hasta los de un mínimo nivel de reflexividad que, en su despliegue, comprende

> desde la interacción personal hasta otras formas esporádicas y no necesariamente realizadas de manera presencial. (p. 3)

Ahora bien, desde la psicología, las creencias se conciben como estados de la mente en los que las personas asumen como verdaderos y válidos los conocimientos o experiencias que tienen sobre determinados sucesos o cosas. Dichas creencias forman parte de los esquemas mentales que también abarcan todo tipo de actitudes y paradigmas presentes en una determinada persona.

Revisemos algunos autores en el campo de la filosofía. Ortega y Gasset (1986) reconoce en el hombre la necesidad de comprender el mundo y de hacer parte de él. El saber cómo es el mundo, qué cosas hay en él, cómo se comportan, no es algo accidental ni un añadido en la vida humana. El hombre necesita saber para orientarse, situarse en el mundo y acomodarlo a sus necesidades. No se puede vivir sin convicciones, sin interpretaciones sobre el mundo. En este sentido, distingue dos tipos de convicciones o pensamientos: las ideas y las creencias. Llama ideas a los pensamientos que se nos ocurren acerca de la realidad. En cambio, las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el acontecer, porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas "vivimos, nos movemos y somos", dice el autor. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes.

Por otra parte, Quintana (2001) afirma que

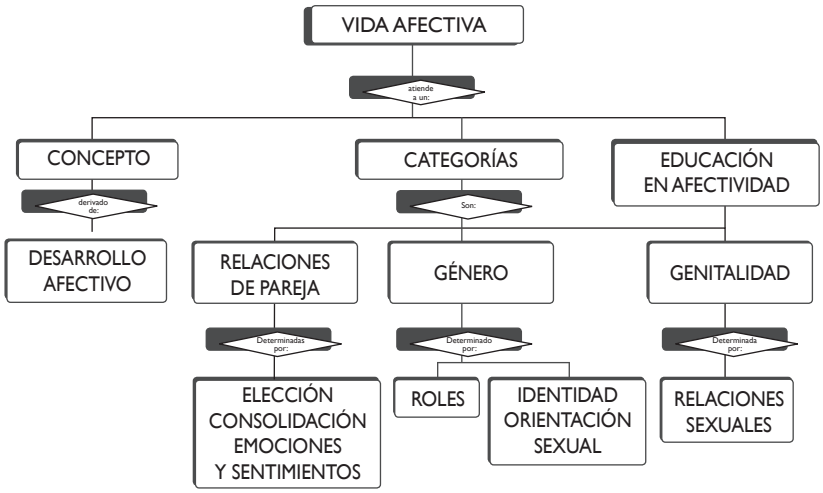
> (…) las creencias son, a la vez, personales y sociales. Personales en cuanto que cada cual tiene las suyas, que se le han ido formando y pueden variar a lo largo de su vida; y sociales en tanto que eso mismo ocurre en los grupos humanos, pequeños y grandes. Con la particularidad de que los grupos influyen mucho en las creencias de los individuos, y estos, a su vez un poco también en las del grupo. (p. 17)

Para finalizar la revisión del concepto de creencia, pasaremos ahora al filósofo Luis Villoro (1982), autor fundamental en el desarrollo de la investigación, quien define la creencia como "un estado disposicional adquirido, que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto o situación objetiva aprehendidos" (p. 71). En otras palabras, una creencia es

una disposición adquirida que causa un conjunto coherente de respuestas, el cual podemos entender como una serie de respuestas conductuales. Una creencia es una disposición a actuar, aunque de ella no se siga necesariamente la acción, como el autor lo afirma.

En segundo lugar, revisaremos el concepto de *vida afectiva* como proceso integral del ser humano. Iniciaremos con el desarrollo afectivo y las relaciones de pareja, pasando por las condiciones de género y genitalidad, y finalmente, registraremos algunas ideas frente a la educación en la afectividad.

Figura 2. *Esquema del concepto de vida afectiva*



Fuente: elaboración propia

La *afectividad* hace referencia a la esfera del desarrollo que tiene que ver con las emociones y los sentimientos de los seres humanos y, de manera general, es una cuestión importante dentro del desarrollo del individuo. Sin embargo, algunos puntos de vista la conciben separada de las demás esferas del desarrollo; otros más le otorgan mayor prioridad o la consideran como la única área que expresa el desarrollo humano como tal; otros puntos de vista la reducen a los mismos principios explicativos y de formación de esferas como la cognoscitiva o el comportamiento externo del individuo.

Por otra parte, frente al *desarrollo afectivo* y la relación de pareja, se puede afirmar que en todo proceso psicológico están presentes tanto elementos cognoscitivos como afectivos y sociales, y es la afectividad el motor que mueve el pensamiento y los signos. A partir de esto, se puede decir que toda actividad intelectual va siempre acompañada de sentimientos y viceversa, como dicen González y Mitjáns: "(…) por su propia naturaleza, todos los elementos que se integran en las funciones de la personalidad tienen una naturaleza cognitivo-afectiva. El hombre se apoya en esta naturaleza para regular todas las esferas de su comportamiento" (p. 33).

Respecto al concepto de *género,* este no solo se limita al concepto de masculino y femenino o a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres. Stoller y Money (1964, como se citan en García, 2006), a partir del descubrimiento de la socialización como elemento clave en la adquisición de la identidad masculina y femenina, propusieron una distinción conceptual entre sexo y género limitando el sexo a los rasgos biológicos (ser machos o hembras) y el género a la construcción social de estas diferencias. Siguiendo lo planteado por García (2006), esta distinción establece las características de hombres y mujeres, al igual que sus diferencias.

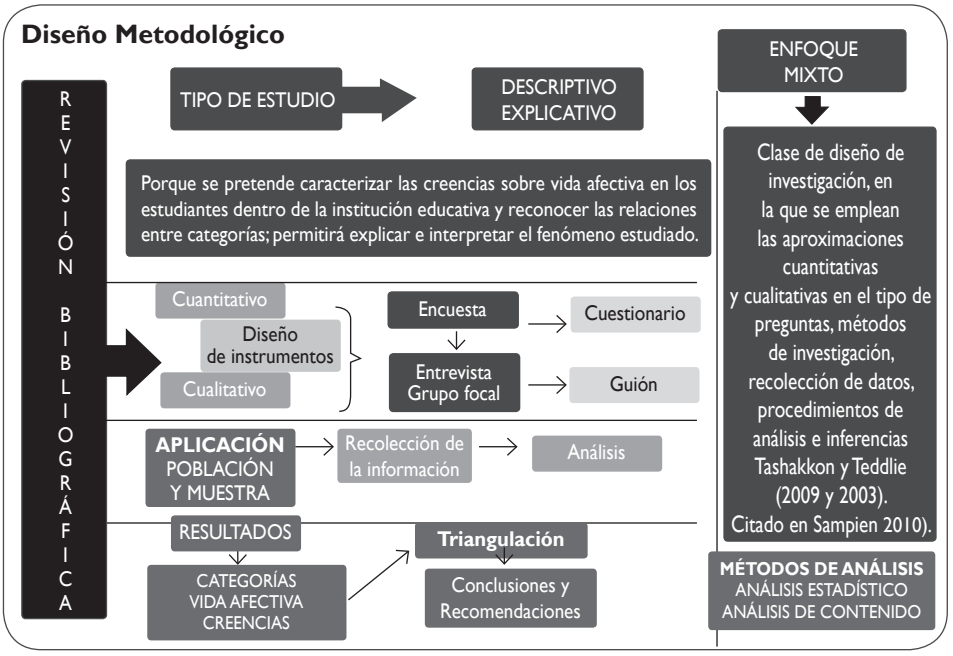
En cuanto la *genitalidad,* el concepto se abordó desde dos elementos específicos: el inicio de las relaciones sexuales y la aceptación de la identidad sexual propia y de los otros. Retomando lo expresado por Perrenoud (2012), "las relaciones sexuales y amorosas se encuentran en el corazón de nuestras preocupaciones desde la adolescencia, incluso antes"(p. 144). Con la ansiedad de descubrir y reafirmar su sexualidad y su identidad, los estudiantes inician su vida sexual sin medir los riesgos ni las consecuencias, por lo cual es importante identificar las ideas y concepciones mentales sobre las cuales basan el inicio de las relaciones sexuales a temprana edad.

Por último, plantearemos que la *educación en la afectividad* se realiza por "contagio social". No es necesaria una programación para educar afectivamente; se realiza de forma espontánea y natural mediante la educación familiar, escolar y durante el proceso de socialización y culturización ambiental (González y Mitjáns, 2009). Si bien es cierto que educar en la afectividad no debería tener un programa, al ver las situaciones familiares y sociales que enfrentan los estudiantes actualmente parecería que, hoy más que nunca, se requiere educar en la afectividad y, más aún, prepararse para educar afectivamente.

LA METODOLOGÍA

El proceso metodológico se construyó bajo un enfoque mixto, teniendo en cuenta los objetivos del estudio. El siguiente esquema da cuenta del proceso metodológico:

Figura 3. *Proceso metodológico*



Fuente: elaboración propia

Para dar cuenta del nivel de conocimiento alcanzado en el estudio, se considera pertinente mencionar la caracterización de las creencias en la vida afectiva. Para este proceso, se inició con una fase descriptiva en la que se identificaron las creencias de los estudiantes frente a la vida afectiva en pareja desde las categorías de género, relaciones de pareja y genitalidad que nos permitieron describirlas. En segundo lugar, se realizó una fase explicativa en la que se lograron establecer las relaciones entre la categoría de vida afectiva y la caracterización de las creencias, y se explicaron sus manifestaciones, origen, estructuración y tipos. Finalmente, se brindaron unas pautas en las estrategias

pedagógicas para la construcción de proyectos de educación sexual, en torno a la vida afectiva de los estudiantes.

El instrumento utilizado en la encuesta fue el cuestionario. En su diseño se tuvieron en cuenta tres etapas: la planeación, la construcción de preguntas y la validación mediante el pilotaje y la revisión de expertos. Para ello, se tuvo en cuenta el campo de estudio sobre vida afectiva, a través de cuatro temas de indagación: elección de pareja, estados afectivos, relación de pareja y genitalidad, los cuales nos permitieron abordar el problema y los objetivos de la investigación.

La técnica de la entrevista se realiza con el propósito de conocer más acerca de un fenómeno; esta pone siempre en relación al entrevistador y el entrevistado (Giroux y Tremblay, 2004). La entrevista se diseña y aplica a grupos pequeños o a individuos para recoger datos muy específicos, opiniones o puntos de vista acerca de una temática particular. La forma adoptada para este estudio corresponde a la entrevista semidirigida, la cual cuenta con un guión preestablecido con un orden de preguntas y formulación; sin embargo, durante su desarrollo, los entrevistados brindan información que requiere del entrevistador flexibilidad y libertad para generar nuevas preguntas abiertas que permitan ampliar el tema de investigación. Para el diseño del guión de entrevista, se tuvieron en cuenta estas etapas: se define el propósito de la entrevista, datos de la encuesta y el análisis de resultados para la cualificación de los temas y subtemas del campo de estudio, y estructuración del guión a partir de preguntas abiertas (diez preguntas).

En cuanto a los métodos de análisis, inicialmente se desarrollaron técnicas estadísticas para la fase cuantitativa y, posteriormente, se llevó a cabo la destilación de la información para la entrevista. Dicho proceso se llevó de manera secuencial permitiendo que cada uno de los métodos aportara al análisis y a la construcción de hallazgos. En el análisis estadístico se emplearon técnicas estadísticas para interpretar datos y para el procesamiento de la información se contó con la herramienta en línea LimeSurvey, mediante la cual se tabularon las encuestas de la totalidad de las localidades. Una vez fueron digitalizadas, se procedió a codificar la información y, posteriormente, se realizó el análisis estadístico pregunta por pregunta cruzando la información desde cada una de las localidades, a través de la medición de la media y la moda, es decir, la suma total de los valores.

El método de análisis que se aplicó a la técnica de la entrevista fue el de "destilar la información" de Vásquez (2013) que se fundamenta en el análisis de contenido y lleva a cabo una secuencia de pasos para recoger y organizar la información pertinente a las categorías relacionadas con las creencias sobre la vida afectiva. Se recorrieron cinco pasos: el primero corresponde a tres actividades —transcripción de la entrevista, asignación de códigos y armar la entrevista—; en el segundo se establecieron los criterios de análisis y la selección de recortes, para lo cual se elaboró un cuadro de doble entrada y se utilizaron varios colores que permitieron evidenciar la caracterización de las creencias; el tercero fue la asignación de los descriptores para cada recorte de los textos seleccionados; en el cuarto se elaboró la lista, la selección y la mezcla de descriptores con el fin de reafirmar las categorías preestablecidas, presentes y emergentes que resultan de los términos afines que permiten establecer relaciones entre las frases seleccionadas; por último, el quinto paso correspondió al momento de la categorización, en el que se buscó agrupar los descriptores de acuerdo a los criterios base establecidos inicialmente para vida afectiva (características de género, relaciones de pareja y genitalidad), cruzando la información con los criterios de las creencias (manifestaciones, origen, estructuración y/o tipos).

LOS RESULTADOS

A continuación se presentan las trece creencias identificadas en la vida afectiva en pareja, organizadas a partir de tres categorías: características de género, relaciones de pareja y genitalidad.

Tabla 1. *Creencias de los estudiantes en su vida afectiva en pareja*

	Categoría	Sub-categoría	Creencia
Creencias de los y las estudiantes frente a su vida afectiva en pareja	Características de género		*"(…) los hombres y las mujeres pueden hacer las mismas cosas, pero existen actitudes diferentes que gustan de uno y otro".*
	Relaciones de pareja	Elección de pareja	*"Para elegir una pareja, prima lo físico y luego las cualidades".*
			"Para elegir una pareja, la edad es símbolo de madurez y seguridad".
			"Los estudiantes hombres creen que las mujeres buscan chicos fuertes y viriles, pero las estudiantes mujeres buscan hombres tiernos y cariñosos".
			"Los estudiantes creen que se puede aceptar la homosexualidad, desde que no se metan con ellos".
			"Los estudiantes creen que los padres y los amigos influyen en la elección de pareja".
		Sentimientos y emociones	*"La violencia es generada por repetición, celos y la personalidad".*
			"Los estudiantes creen que el amor implica compromiso y sentimientos".
		Consolidación de la relación de pareja	*"Los estudiantes creen que complacer o ser complacido es una forma de mantener la relación".*
			"Los estudiantes creen que el hombre y la mujer tienen roles dentro de la relación que alimentan sutilmente el machismo".
			"Cuando una relación permanece, es porque el amor se ha luchado".
	Genitalidad		*"Los estudiantes creen que la sexualidad es solo un aspecto físico".*
			"Los estudiantes creen que las relaciones sexuales tienen más riesgos que beneficios".

Fuente: elaboración propia

Creencia frente a la categoría Características de género

Creencia "Los hombres y las mujeres pueden hacer las mismas cosas, pero existen actitudes diferentes que gustan de uno y otro".
Si bien es cierto que, en general, los y las estudiantes no establecen diferencias en cuanto al papel del hombre y de la mujer dentro de la relación, sí se reconocen características personales y actitudes que agradan. En este aspecto, los estudiantes reconocen en las mujeres mayor sensibilidad y facilidad para expresar sus emociones y sentimientos a través de detalles como las cartas y, en los hombres, ser agradables cuando asumen actitudes de cortesía. Por otra parte, los y las estudiantes no conciben ni dan tareas o actividades propias para el hombre y para la mujer dentro de la relación. De conformidad con lo expresado por Delgado (2004), se puede plantear que los y las estudiantes manejan dos caras dentro de la relación: una oculta, la de su ser interior, aquella que no se muestra quizás por temor al rechazo, a no ser lo suficientemente agradable para el otro, y otra cara que se muestra a los demás, aquella en la que se deja ver lo "mejor" de sí para lograr tener éxito al entablar relaciones.

Creencias frente a la categoría Relaciones de pareja

1. Elección de pareja

Creencia "Para elegir una pareja, prima lo físico y luego las cualidades".
Para las estudiantes priman las cualidades y valores como el ser agradable y detallista; caso contrario a los hombres, quienes, aunque con un porcentaje del 50%, prefieren la atracción y la apariencia física. Es significativa la importancia que tienen para los y las estudiantes aspectos personales como actuar agradable y ser detallista.

Confrontando estas respuestas con las encontradas en la entrevista se observó que, dentro de los criterios al momento de elegir una pareja, tanto hombres como mujeres priorizan el aspecto físico, lo que se reafirma con expresiones como *"la primera impresión y después analizar la pareja"* o *"uno mira principalmente el físico".* Esto evidencia en los estudiantes una clara disposición a actuar de acuerdo a los parámetros de belleza socialmente establecidos.

Estas dos aparentes contradicciones en los resultados de la encuesta y la entrevista en cuanto a los criterios para elegir una pareja, donde en la primera el aspecto físico parece irrelevante, pero al analizar el contenido de la entrevista es el aspecto

físico el que motiva o no a continuar con el cortejo, ponen de manifiesto el origen de las creencias. Se podría decir, entonces, que hay situaciones externas como las experiencias que van determinando o construyendo la creencia y que van en sintonía con las demandas del grupo social dominante. También se encuentran las motivaciones internas que dan origen a las creencias; en ese sentido, se pueden observar los pensamientos, las experiencias o las convicciones en cuanto a conocer una persona agradable con la que se pueda compartir y disfrutar, lo cual se convierte en un aspecto importante al iniciar una relación.

Creencia "Para elegir una pareja, la edad es símbolo de madurez y seguridad".
En relación con la edad, los resultados dejan entrever una de las creencias marcadas por la sociedad: la edad como sinónimo de madurez permite en la relación de pareja una mayor estabilidad. En este sentido, las estudiantes relacionan la edad con la madurez y la experiencia, lo que fundamenta la creencia de que un hombre mayor puede ser sinónimo se seguridad y protección; caso contrario en los estudiantes, quienes, al ver la edad como sinónimo de madurez, prefieren establecer relaciones con parejas de su misma edad con el fin de sentirse más seguros dentro de la relación. Así lo confirma la psicóloga Aparicio (2005) cuando afirma: "En las parejas más jóvenes esta diferencia es más acusada, entre ellos hay mayor distancia en cuanto a madurez, responsabilidad o experiencia" (p. 1).

Creencia "Los estudiantes hombres creen que las mujeres buscan chicos fuertes y viriles, pero las estudiantes mujeres buscan hombres tiernos y cariñosos".
Al preguntar si las mujeres muestran predilección por hombres fuertes, viriles y agresivos, llama la atención cómo al 65% de ellas no le interesa este tipo de parejas. Por el contrario, prefieren hombres tiernos y cariñosos, y argumentan esta postura desde el creer que los hombres fuertes, viriles y agresivos pueden llegar a ser maltratadores dentro de una relación. En contraposición, sorprende cómo el 61% de los hombres sí creen que las mujeres se sienten más atraídas por características de los hombres como mostrarse fuertes, viriles y agresivos o, como bien lo dicen los estudiantes, *"las atrae por naturaleza".* Es interesante ver cómo en estas afirmaciones de los estudiantes se denota un alto grado de inseguridad y temor al rechazo.

De acuerdo con lo anteriormente dicho, se puede decir que, para el caso de los estudiantes hombres, esta creencia se estructura a partir de las ideas y mensajes emitidos por los medios de comunicación, los cuales responden a los valores sociales dominantes en donde la seguridad y la confianza se venden a través de una imagen de fuerza y virilidad. En el caso de las estudiantes se

puede establecer que, frente al origen de sus creencias, estas se encuentran más motivadas por experiencias personales o por transmisión de su grupo social de referencia cercano como pueden ser la madre o figuras femeninas que han sufrido algún tipo de violencia.

Creencia "Los y las estudiantes creen se puede aceptar la homosexualidad, desde que no se metan con ellos".

En este sentido, es interesante observar las dos posturas de los estudiantes frente a las relaciones de pareja de tipo homosexual: una en la encuesta y la otra en la entrevista. Si bien en ambas posturas los estudiantes muestran su rechazo a este tipo de relaciones, las formas como se expresan son completamente diferentes. En la encuesta se hace un abierto rechazo y discriminación, mientras que en la entrevista hay una aceptación y respeto, aunque se evidencia el temor al contacto. En este caso, se pude observar la creencia de tipo prejuicio manifestada en las expresiones de los estudiantes en las encuestas, en las que muestran aversión y rechazo a la homosexualidad y la consideran como una situación anormal del ser humano, denigrante, no aceptable. Aquí asumen una actitud de no respeto hacia las parejas homosexuales, lo que deja en evidencia la posición de tipo moral y las creencias religiosas que maneja la sociedad frente a la homosexualidad.

Creencia "Los estudiantes creen que los padres y los amigos influyen en la elección de pareja".

En relación con la influencia de la familia en la elección de la pareja, es interesante observar cómo la opinión y aprobación de los padres es importante, aspecto que deja claro el papel de la familia en la formación del individuo, como lo sustentan Vargas, Ibáñez y Hernández (2014). Si bien es cierto que la mayoría reconoce como importante la opinión de los padres en la elección de pareja, también se evidencian posturas entendidas como independencia o rebeldía al tomar sus decisiones sin contar con el consejo o aprobación de los progenitores. Ahora, haciendo una discriminación por género se observa que son las mujeres quienes buscan mayor aprobación de la familia y, de forma paradójica, son las que más sienten el rechazo, en especial del padre, al momento de presentar una pareja en casa; esto evidencia las posturas machistas presentes en la sociedad. Frente a la influencia de los amigos, es interesante que si bien no es un factor determinante al momento de elegir una pareja, sí es característico que en los hombres la presión sea por el aspecto físico y en las mujeres por las cualidades.

2. Sentimientos y emociones en las relaciones de pareja

Creencia "La violencia es generada por aprendizaje, celos y la personalidad".
Refiriéndonos a la violencia y la agresividad en las relaciones de pareja, se pueden dilucidar tres aspectos concretos por medio de los cuales los estudiantes las explican: en primer lugar, creen en la violencia como un aprendizaje que se ocurre concretamente en el hogar; en segundo lugar, los estudiantes atribuyen la violencia en las relaciones de pareja a los celos, referidos estos a la inseguridad, al temor, a la pérdida o al engaño; en tercer lugar, los y las estudiantes plantean el temperamento como disparador de la violencia en las relaciones de pareja, como también las formas que han aprendido para resolver los conflictos. En este sentido, los estudiantes reconocen el nivel de autocontrol y la capacidad para establecer límites como aspectos esenciales para evitar los conflictos.

Creencia "Los estudiantes creen que el amor implica compromiso y sentimientos".
Los estudiantes creen en el amor romántico, en el amor mítico, en el amor transmitido por los padres, por la cultura, pero no en el amor real, en el amor del encuentro, del conocerse, de mostrarse tal cual se es sin temor a la crítica, a la burla, al rechazo o al abuso, en el amor que permite crecer y madurar juntos. Aquí se vislumbra el origen de las creencias que tienen los estudiantes sobre el amor que están fundamentadas en las prácticas sociales y culturales a las que han estado sujetos desde la infancia, no solo las de sus padres como primeros agentes socializadores, sino también las de su grupo de pares y las difundidas por los medios de comunicación.

3. Consolidación de la relación de pareja

Creencia "Los estudiantes creen que complacer o ser complacido es una forma de mantener la relación".
Frente a la primera pregunta "¿Terminarían una relación si su pareja no le brinda lo que quiere?", se encontró que el 56% de la población femenina sí terminaría la relación, en contraposición con un 44% de los hombres. Interpretando los resultados se puede evidenciar la estructuración de la creencia en cuanto a que, dentro de la relación de pareja, la mujer busca mantener más poder y control asumiendo incluso posturas manipuladoras como la de terminar la relación si no se satisfacen sus deseos personales. Por otra parte, frente al tener "amigos con derechos", el 84% refiere no estar de acuerdo con este tipo de relación. Estas respuestas están en concordancia con las manifestadas en la entrevista relacio-

nadas con la confianza y el respeto que debe existir en la pareja, lo que pone de manifiesto que, a pesar de las influencias de los contenidos transmitidos por los medios de comunicación frente a la libertad sexual, los estudiantes mantienen una creencia de tipo tradicional frente al deber ser de las relaciones de pareja.

Creencia "Los estudiantes creen que el hombre y la mujer tienen roles dentro de la relación que alimentan sutilmente el machismo".
Los y las estudiantes afirman que el hombre no debe aportar más económicamente a su familia. Por esto, se pudo establecer que no se concibe, como en el pasado, que es el hombre quien debe llevar el sustento al hogar, sino que las mujeres también deben aportar. Estas respuestas evidencian la estructuración de la creencia de acuerdo a la situación social actual donde hombres y mujeres asumen un papel activo dentro de la economía del país y, por ende, del hogar.

Creencia: "Cuando la relación permanece es porque el amor se ha luchado".
Abordando los ideales en la relación de pareja y continuando con la idea del amor romántico, se pregunta a los estudiantes si creen que es normal que las relaciones de pareja duren poco, ante lo cual el 64% de la población encuestada estuvo de acuerdo con la afirmación, en concordancia con una de las características del amor romántico en la que, a pesar del deseo y el ideal de que sea para toda la vida, este puede durar poco. De esta manera, los estudiantes reconocen que ese amor se acaba, aun cuando eso no quiera decir que no crean en el amor y que este sea para toda la vida.

Creencias frente a la categoría Genitalidad

Creencia: "Los estudiantes creen que la sexualidad es solo un aspecto físico".
En general, los estudiantes creen que la sexualidad está limitada a aspectos netamente físicos; por ello, las conductas que se asumen están directamente ligadas a apectos relacionados con el disfrute, la aventura y el placer.

Creencia: "Los estudiantes creen que las relaciones sexuales tienen más riesgos que beneficios".
Se hace evidente, por un lado, que la educación sexual recibida está enfocada a la prevención de embarazos y al contagio de enfermedades de trasmisión sexual; por esto, son coherentes con las políticas nacionales frente a educación sexual. Cuando se pregunta por los beneficios y los riesgos de iniciar relaciones sexuales, los estudiantes solo ven riesgos como *"contraer una enfermedad"* o *"quedar en embarazo o una enfermedad de transmisión sexual".*

ALGUNAS RECOMENDACIONES

Pautas para la construcción de propuestas en la educación afectiva frente a las relaciones de pareja

Título: Educación de la vida afectiva en las relaciones de pareja: una asignatura pendiente en los Proyectos de Educación Sexual (PES)	**Área:** Proyecto de Educación Sexual (PES)	**CICLO: 5** GRADOS: 10 y 11

INTRODUCCIÓN

Este documento surge como producto de la investigación "La educación en la vida afectiva: una asignatura pendiente para los Proyectos de Educación Sexual (PES) en la escuela" con el fin de revisar las temáticas y metodologías propias de los PES, acordes a las necesidades de los estudiantes del ciclo de educación media.

Ahora bien no pretende ser una guía por cuanto se brindan pautas para la construcción de programas de educación en la afectividad, es una orientación porque para el desarrollo de éste tipo de programas no existe un manual o pasos estructurados, se visualizan generalidades y marcos teóricos, jurídicos y de intervención acordes a las realidades institucionales

En ese sentido, pensar en educación de la afectividad es pensar en un programa integral; para entendernos, dicho programa requiere de pasos sistemáticos, líneas de acción y actividades rigurosamente planeadas, bajo objetivos, recursos e indicadores de evaluación lo suficientemente claros que permitan vislumbrar el cumplimiento del programa.

Además, es importante reconocer la formación de los equipos que trabajen en educación en la afectividad, los cuales deberán estar suficientemente capacitados, dado que generar acciones sin objetivos, desarrollar metodologías y estrategias sin pleno sentido pueden ocasionar daños en los estudiantes. Conectado con lo anterior, se requiere contar no solo con la sensibilidad, sino también con marcos teórico-prácticos lo suficientemente claros que permitan generar ejercicios de cambio y concientización.

Es imperativo comprender que, hoy por hoy, con la realidad social y mundial en cuanto a la falta de cuidado de nuestro entorno, del cuidado personal y la falta de valores trascendentales, como instituciones y programas, pensemos y reflexionemos en la responsabilidad ética y política de construir una mejor sociedad, de encaminar nuestros esfuerzos, recursos y prácticas al desarrollo humano integral, entendido como el cuidado de sí mismo, del otro y de su medio ambiente.

La educación en la afectividad nos permite dimensionar este proceso como continuo y constante en la vida del ser humano en todas las áreas del desarrollo, tanto a nivel físico, psicológico y social. Así, se promueve la necesidad constante en la construcción de estrategias que permitan a los y las estudiantes desarrollar mecanismos de autoprotección con el fin de disminuir las situaciones o conductas de riesgo, desde la generación de nuevas alternativas que les permitan establecer estilos de vida saludables. A continuación, presentaremos los objetivos, alcances, metodologías y posibles líneas de acción que orienten el trabajo hacia la educación de vida afectiva con estudiantes en el nivel de media.

Objetivos

Valorar y entender la sexualidad como parte de la vida del ser humano, que tiene implicaciones sociales, culturales e individuales

Establecer parámetros diferenciales de significado entre género, sexo y sexualidad

Esclarecer mitos o creencias que interfieren con la forma de vivir la sexualidad a plenitud en cada persona

Promover la autoestima proporcionando elementos para apreciar y respetar el propio cuerpo y el del otro, y entender y respetar las diferencias de aspecto físico entre las personas
Aportar al desarrollo integral de los jóvenes de la comunidad educativa una perspectiva sobre la sexualidad responsable
Reconocer su historia personal para la construcción de relaciones de pareja acordes a su desarrollo

Alcances
Reconocen los diferentes géneros y tendencias sexuales respetando las preferencias individuales
Realizan autoevaluación de manera concreta, identificando debilidades y fortalezas en relación con su vida afectiva y su sexualidad
Reestructuración axiológica y de comportamiento para ejercer una sexualidad responsable y una vida afectiva equilibrada
Los estudiantes poseen una mejor comunicación ante sus expresiones, sentimientos y opiniones frente a la sexualidad
Reconocen asertivamente la elección de figuras positivas que favorecen su crecimiento personal y respeto por sí mismo (pareja y amigos)

Población a la cual está dirigido	**Tiempo de duración**
Estudiantes de educación media y sus familias	Dos años del ciclo escolar (desarrollando una sesión de dos horas por mes)

Recursos
Humanos: educador, orientador, estudiantes, padres /madres de familia, acudientes
Equipos audiovisuales, fotocopias
Revistas, textos, cuentos, poesía
Dibujos, imágenes, caricaturas
Dramatizados cortos, canciones
Cuestionarios reflexivos, elaboración de carteleras
Videos cortos, psicodramas, autobiografía

Descripción de la metodología o dinámica
Al ser el desarrollo de la afectividad un proceso integral que incluye a todos los actores de la comunidad educativa, que no puede seguir siendo asumido únicamente por los orientadores, se requiere que tanto docentes y padres de familia como estudiantes se formen y se conviertan en formadores de los otros. Para lograr el involucramiento de toda la comunidad educativa, la metodología de trabajo se desarrollará en tres niveles: en primer nivel, los docentes; en segundo nivel, los padres de familia, y en tercer nivel, los estudiantes.

Nivel 1. Formación de docentes: "Haciendo la tarea"
Previamente, se realizará la formación de un equipo líder de docentes sobre las temáticas propias de las líneas de acción sobre educación afectiva, a través de la ejecución de talleres vivenciales. Posteriormente, este equipo formará a todo el cuerpo docente, cuyos miembros, a partir de la vivencia de experiencias personales, puedan dar sentido e importancia de la formación afectiva de los estudiantes.

Nivel 2. Formación de padres de familia: "Uniendo fuerzas"
Es evidente cómo los padres de familia cada vez están más lejos de los procesos formativos de sus hijos. Es esta la realidad y, aunque se quisiera, no es posible cambiarla, al menos en este momento, debido a la situación social y económica de nuestro país. Sin embargo, esta no puede seguir siendo la excusa para no asumir responsabilidades tanto desde la escuela como desde la familia. Lo cierto es que dicha responsabilidad debe ser asumida partiendo de la realidad en cuanto a disposición, acceso a recursos y tiempos de los padres de familia.

El trabajo con familias se desarrollará de dos maneras: uno presencial, a través de talleres vivenciales dentro de la institución educativa donde se potenciarán los procesos de comunicación y expresiones de afecto dentro de la familia; el otro lo realizará cada familia en el hogar a través del desarrollo de guías enviadas después de cada sesión y que trabajarán durante el mes, complementado con la tarea que se realizará tanto en el colegio como en casa.

Nivel 3 Formación de estudiantes "tejiendo redes"

El trabajo con estudiantes se abordará desde tres áreas cognitiva, emocional y social.

- Desde el área cognitiva, se desarrollarán conferencias que permitan precisar conceptualmente los diversos aspectos y temáticas de la sexualidad y la vida afectiva. De igual forma, se realizarán talleres con los estudiantes que les permitan identificar sus propias concepciones frente a la vida afectiva en pareja y la sexualidad, a fin de lograr consolidarlas o resignificarlas.
- Desde el área emocional, el desarrollo de talleres vivenciales que les permitan a los estudiantes pasar sus concepciones por el filtro de las emociones y los sentimientos, ya que solo en la medida en que el ser humano pueda ser consciente de estos, logrará hacer transformaciones significativas y duraderas. Unido a esto se hará un trabajo personal, una tarea que desarrollará el estudiante de manera individual que se enfocará en uno de los aspectos que considere problemático en alguna sesión.
- Desde el área social, fortalecer el proceso de comunicación y encuentro entre pares "compartiendo experiencias", donde se permita hablar de sus experiencias sin temores ni presiones, escuchar a los otros para encontrar soluciones a sus problemas o dudas personales, y lograr romper con imaginarios y tabúes frente a los diversos temas tratados.

Líneas de acción:

Corresponde a las temáticas dirigidas desde una metodología específica involucrando a los actores de acuerdo al trabajo planteado.

A. MITOS Y REALIDADES DE LA SEXUALIDAD

OBJETIVO: IDENTIFICAR VALORES, CREENCIAS Y MITOS QUE SE VIVEN EN MI FAMILIA RESIGNIFICANDO MI CONCEPTO SOBRE LA SEXUALIDAD

SESIÓN	METODOLOGÍA	TEMÁTICA
1	CONFERENCIA	Ciclo del desarrollo vital (personal)
2	TALLER	Mitos y realidades acerca de la sexualidad
3	TALLER VIVENCIAL	Dolores y resistencias para no crecer
4	COMPARTIENDO EXPERIENCIAS	Conceptos de género, sexo y sexualidad
TAREA		Bolsa de valores: se escoge un valor que se vivencie durante un tiempo acordado en la cotidianidad de la escuela y el hogar, y al finalizar el tiempo se evalúa.

SESIÓN	METODOLOGÍA	TEMÁTICA
TRABAJO FAMILIAR		Mitos, miedos y seguridades que les transmitimos a nuestros hijos frente al género y las relaciones de pareja
TRABAJO PERSONAL		Valores que nos ayudan a vivir una vida afectiva responsable

B. VALOR DE LA LIBERTAD
OBJETIVO: FORTALECER MI TOMA DE DECISIONES A TRAVÉS DE RECONOCER SITUACIONES DE RIESGO QUE PUEDEN COARTAR MI LIBERTAD

SESIÓN	METODOLOGÍA	TEMÁTICA
1	CONFERENCIA	Conocer para prevenir: explotación laboral infantil, trata de blancas, conflicto armado, barras bravas, pandillismo
2	TALLER VIVENCIAL	Personas (parejas, amigos, desconocidos, redes sociales) que me han influenciado para pertenecer a grupos de riesgo
3	CONFERENCIA	Video foro frente a grupos de alto riesgo
4	TALLER	"Infancia segura, futuro sin guerra"
TAREA		Collage sobre las ganancias de vincularse a grupos de sana convivencia
TRABAJO FAMILIAR		Cómo contribuir como familia a cumplir los derechos y deberes sexuales y reproductivos
TRABAJO PERSONAL		Justificaciones para vincularse a grupos de alto riesgo

C. FAMILIA Y SEXUALIDAD
OBJETIVO: IDENTIFICAR LAS CREENCIAS FAMILIARES, CÓMO SE HAN TRANSMITIDO Y CÓMO SEGUIRLAS, POTENCIARLAS O TRANSFORMARLAS

SESIÓN	METODOLOGÍA	TEMÁTICA
1	TALLER	Cómo se creó mi familia Cómo mi familia me enseña acerca de la vida afectiva en pareja
2	TALLER VIVENCIAL	Cómo se construye una familia desde una sexualidad responsable
3	COMPARTIENDO EXPERIENCIAS	Frases familiares que reflejan nuestras creencias frente a la sexualidad y la vida en pareja
4	TALLER	Valores que nos ayudan a vivir una sexualidad saludable
TAREA		Sopa de letras: características que me han infundado en mi casa frente al ser hombre y ser mujer
TRABAJO FAMILIAR		Lo que todos sabemos, pero nunca hablamos en relación con las relaciones de pareja
TRABAJO PERSONAL		Cómo vivir una sexualidad responsablemente, tomando los buenos ejemplos de mi familia

D. DESARROLLO SEXUAL
OBJETIVO: IDENTIFICACIÓN A NIVEL SEXUAL DE LAS CARACTERÍSTICAS Y DIFICULTADES QUE SE PUDIERON GENERAR EN ESTA ETAPA

SESIÓN	METODOLOGÍA	TEMÁTICA
1	CONFERENCIA	Características de la etapa de desarrollo de la adolescencia: cambios físicos, psicológicos y sexuales
2	TALLER VIVENCIAL	Cómo me considero como ser sexual: temores, dudas y prejuicios
3	TALLER VIVENCIAL	Cómo me veo y cómo creo que me ven los demás frente a mi sexualidad
4	CONFERENCIA	Orientación sexual: LGTBI, heterosexual
TAREA		Rompecabezas de mi propio cuerpo y cómo respetar cada una de sus partes
TRABAJO FAMILIAR		Pautas de protección para evitar situaciones de riesgo
TRABAJO PERSONAL		Cómo construir relaciones adecuadas

Criterios de evaluación

El/la estudiante:

- Establece y pone en práctica alternativas de solución ante sus problemáticas y situaciones conflictivas.
- Reconoce sus recursos y cómo facilitan su desenvolvimiento a nivel personal, familiar y social
- En su lenguaje verbal y no verbal se observa disposición y apertura a expresarse
- Identifica estrategias de resolución de conflictos
- Genera relaciones de pareja adecuadas, acordes a criterios de elección

Recomendaciones

El educador debe estar preparado para la escucha y dedicar el tiempo para el desarrollo de las metodologías planteadas; es decir, no realizar actividades alternas.

Además, debe contar con capacidad para escuchar situaciones críticas, brindar alternativas coherentes y mantener la relación clara.

Uno de los primeros pasos en esta línea requiere que el grupo o equipo realicen una contextualización de la población objeto, atender a las demandas, necesidades y expectativas; construir con el grupo de trabajo los objetivos, temáticas y metas que posteriormente serán evaluadas.

Referencias

Bonino, L. (1995). *Estereotipos y mitos en las relaciones entre adolescentes*. Madrid: Federación Española de Sociología. Recuperado de http://www.fes-web.org/uploads/files/modules/congress/11/papers/237.pdf

De Zubiría Samper, M. (2007). *La afectividad humana: sus remotos orígenes, sus instrumentos y operaciones, cómo medirla con escalas y afectogramas*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

Fernández, M. (2006, 18 de agosto). *Creencia y sentido en las ciencias sociales.* Comunicación efectuada en la sesión privada extraordinaria de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires. Recuperado de http://www.ciencias.org.ar/user/files/Fernandez.pdf

González, E. (2009). *Educar en la afectividad*. Madrid: Educación Universidad Complutense

González, F. y Mitjáns, A. (1989). *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.

Monroy, N. (2013). *Sistematización de prácticas, experiencias y estrategias pedagógico terapéuticas amigonianas*. Bogotá: Religiosos Terciarios Capuchinos, Provincia San José

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar para la vida*. Bogotá: Magisterio.

Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer.* México: Siglo Veintiuno.

A MANERA DE CIERRE

A partir de los resultados de esta investigación, se hace necesario incluir dentro de los proyectos de educación sexual temáticas relacionadas con la elección y consolidación de las relaciones de pareja entre estudiantes, ya que la investigación evidenció que no existe una formación clara frente a estos temas y hoy se encuentra más centrada en el aspecto sexual como el uso de preservativos y prevención de ETS.

Los estudiantes consideran que, a pesar de toda la libertad que existe frente al tema, aún existe un gran tabú al hablar de la sexualidad y la afectividad en el hogar y en la escuela. Este aspecto se ve evidenciado en las posturas machistas que existen en los hogares, especialmente hacia las mujeres, quienes ven más restringida la posibilidad de presentar o llevar a su pareja a la casa, a diferencia de los hombres.

Los jóvenes consideran que la educación sexual no depende exclusivamente de la institución escolar. Así mismo, piensan que lo que se enseña en clase es muy teórico y proponen que los padres sean incluidos en ese proceso. Es por eso que vemos consecuente que los padres también reciban una capacitación en sexualidad y, de tal manera, ese conocimiento se replique al final en los jóvenes.

Frente a la vida afectiva, es justo decir que los y las estudiantes establecen sus relaciones de pareja dentro de un gran mar de confusiones y contradicciones, afirmación que pudiera sonar trivial o apenas lógica teniendo en cuenta la edad de los estudiantes con quienes se realizó la investigación; pero si se analiza desde el origen de la creencia, entendida como una forma de conocer y dar

sentido al mundo, no es más que un reflejo de las relaciones de los adultos, en este caso, de sus referentes más cercanos: sus padres.

Unido a lo anterior, frente a las creencias en cuanto a las relaciones afectivas, igualmente se puede decir que son la respuesta coherente o la expresión de las confusiones y contradicciones del mundo que rodea a los estudiantes. También ponen en evidencia cómo la estructuración de las creencias sobre las que los estudiantes basan sus perfiles de hombre y de mujer está conectada con el sistema de valores dominantes en la sociedad. Si bien es cierto que en las respuestas se observa cómo hay mayor apertura en los hombres a la expresión de sus emociones y sentimientos, aspecto que es visto como positivo por parte de las estudiantes, es posible que esta reacción solo sea otra forma de asumir su rol protector, tarea endilgada a la mujer dentro de una cultura patriarcal.

No podemos dejar de lado la influencia de los medios de comunicación frente a la estructuración y a la transformación de las creencias. En este sentido, cabe resaltar cómo inciden en la forma de ver y entender el mundo, lo cual es más palpable en los estudiantes, quienes, en su mayoría, asumen los mensajes emitidos en los medios sin ningún tipo de filtro o análisis crítico. Conectando esto con los resultados frente al inicio y establecimiento de relaciones sexuales, se puede observar cómo los mensajes frente a la genitalidad están enfocados solo a la utilización de anticonceptivos y a su utilización como medio para alcanzar el placer sin correr riesgos. De igual forma, los medios venden el prototipo de belleza femenina y masculina y, a partir de estos, los estudiantes realizan la selección de sus parejas.

Por último, en la categoría de genitalidad, frente al inicio y establecimiento de relaciones sexuales se puede concluir que si bien se ha normalizado entre los estudiantes el hecho de tener relaciones sexuales, su inicio no es de manera responsable. Lo anterior se evidencia al no tener unos criterios claros que les indiquen cuál es el momento adecuado para iniciarlas; de igual forma, solo reconocen como relaciones sexuales las de tipo físico. En este sentido, si bien las políticas frente a educación sexual están fundamentadas sobre la creencia de la libertad sexual y reproductiva, su misión principal es la de prevenir embarazos y enfermedades de transmisión sexual, lo que expresa una falta de mayor formación en los derechos sexuales y reproductivos.

Frente a la prospectiva de la investigación, se considera que una propuesta que involucre todos los actores de la comunidad educativa, siendo cada uno

protagonista de un proceso de formación enfocado al desarrollo equilibrado de la afectividad y la sexualidad, no solo permitirá la transformación de las creencias de los estudiantes, sino también la de sus familias y, por ende, de la comunidad. Lo anterior redundará en la transformación de las prácticas sociales relacionadas con la expresión de la afectividad, en donde primen el respeto por sí mismo y por el otro; la libertad de expresar y decidir sin temor al rechazo y sin ser llevados por la presión; la posibilidad de construir un proyecto de vida que permita la realización personal.

De esta manera, las futuras investigaciones podrán estar encaminadas a identificar o corroborar si llevar a cabo las pautas ofrecidas en esta investigación en los proyectos de educación sexual en las instituciones educativas, logrará generar transformaciones en las creencias de los estudiantes frente a la vida afectiva en pareja y, de igual manera, si propiciará transformaciones en la construcción de proyectos de vida que favorezcan el desarrollo adecuado tanto a nivel físico, psicológico, sexual y social. Esto se verá reflejado en el establecimiento de relaciones de pareja adecuadas y en la ausencia de embarazos no deseados o precoces.

El impacto que la presente investigación pueda tener en la educación se sustenta desde el diseño metodológico, en especial, desde la aplicación de la encuesta aplicada a tan amplia población escolar, lo cual permite ampliar la mirada y fortalecer los proyectos de educación sexual desarrollados en las instituciones educativas. En tal sentido, si en las instituciones educativas se conocen las creencias que poseen los estudiantes frente a la vida afectiva en la relación de pareja, se podrán desarrollar estrategias acertadas que permitan fortalecer aquellas que potencien el desarrollo del sujeto y que generen procesos que posibiliten a los estudiantes la vivencia de experiencias significativas, a fin de transformar aquellas creencias, quizás irracionales, que puedan afectar su desarrollo físico y emocional o el de su pareja.

De acuerdo a lo anterior, una propuesta para la educación afectiva en la escuela estará basada en la formación a los docentes, a los padres y a los estudiantes; tenderá a reconocer los prejuicios, los miedos y, aún más, las estrategias propicias para acercarse de una manera integral a la identidad de género, los roles a nivel sexual, las manifestaciones de la sexualidad, los factores biológicos, personales, religiosos y culturales que les permitan reconocerse como seres integrales.

REFERENCIAS

Aparicio, T. (2005). Diferencia de edad en la pareja [Mensaje en un blog]. Recuperado de http://www.pulevasalud.com/ps/subcategoria.jsp?ID_CATEGORIA=103247&RUTA=1-3-101485-103247

De Zubiría Samper, M. (2007). *La afectividad humana: sus remotos orígenes, sus instrumentos y operaciones, cómo medirla con escalas y afectogramas*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

Delgado, S. (2014). Elección de pareja [Mensaje en un blog]. Recuperado de http://www.psicologiaenlared.com/la-eleccion-de-pareja-2/

Fernández, M. (2006, 18 de agosto). *Creencia y sentido en las ciencias sociales*. Comunicación efectuada en la sesión privada extraordinaria de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires. Recuperado de http://www.ciencias.org.ar/user/files/Fernandez.pdf

García, Y. H. (2006). Acerca del género como categoría analítica. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, 13 (1)*. Recuperado de: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/13/yhgarcia.pdf

Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

González, F. y Mitjáns, A. (1989). *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.

Ortega y Gasset, J. (1986). *Ideas y creencias (y otros ensayos de filosofía)*. España: Revista de Occidente en Alianza Editorial.

Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar para la vida?* Bogotá: Magisterio.

Quintana, J. M. (2001). *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisional.* Madrid: Herder.

Vargas, J., Ibáñez, E. y Hernández, M. (2014). Selección de pareja y diferenciación: un estudio cualitativo. *Alternativas en Psicología*, 29, 126-149. Recuperado de http://alternativas.me/attachments/article/49/9.%20Selecci%C3%B3n%20de%20pareja%20y%20diferenciaci%C3%B3n%20-%20un%20estudio%20cualitativo.pdf

Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente.* Bogotá: Universidad de La Salle.

Vila, A. (2003). Origen y formación de creencias sobre la resolución de problemas. Estudio de un grupo de alumnos que comienzan la educación secundaria. *Boletín de la Asociación Matemática Venezolana, X (2)*, 173-194. Recuperado de http://www.emis.de/journals/BAMV/conten/vol10/mcallejo+vila.pdf

Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo Veintiuno.

Capítulo 4

EL CUERPO COMO SÍMBOLO E IDENTIDAD EN LOS ADOLESCENTES: CREENCIAS SOBRE LA ESTÉTICA DEL CUERPO

Briand Camargo Arias[1]
Deisy Yanira Álvarez Robayo[2]
Deysy Johana Velasco Acosta[3]

INTRODUCCIÓN

Para obtener una figura bella, los jóvenes encuentran en su cotidianidad diferentes estrategias: alargamientos, tatuajes, *piercing*s, cirugías estéticas y modas. Por lo tanto, es de gran importancia determinar las creencias que tienen los adolescentes en este campo, ya que por diversos factores estas han llegado a generar un cambio en la forma de enfrentar la vida. La presente investigación se desarrolló en torno a este tema, bajo un enfoque mixto y la utilización de instrumentos de recolección de la información como la encuesta y la entrevista. Luego del análisis de tres temáticas (belleza, adornos y moda), se encontraron

[1] Licenciado en Matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Coordinador Académico del Colegio de Bachillerato Patria, perteneciente a los Liceos del Ejército. Correo electrónico: jmjlb73@gmail.com

[2] Licenciada en Preescolar de la Fundación Universitaria Panamericana. Diplomada en atención al menor en preescolar de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente del Gimnasio Nuevo Suba. Correo electrónico: deisyar83@hotmail.com

[3] Diseñadora de Modas de la Corporación Universitaria de Ciencia y Desarrollo. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de Artes del Colegio de Bachillerato Patria, perteneciente a los Liceos del Ejército. Docente y coordinadora del programa de Diseño de Modas de la Corporación Universitaria de Ciencia y Desarrollo. Correo electrónico: deysy2006@gmail.com

presentes cinco creencias acerca de la estética del cuerpo y se identificaron sus antecedentes, motivos y razones.

Este trabajo indaga por las creencias sobre la estética del cuerpo en los adolescentes con estudiantes de décimo y undécimo de colegios del sector oficial de Bogotá, en relación con aspectos como la belleza, la moda, los alargamientos, los tatuajes, los *piercings*, las formas de vestir, las cirugías estéticas, los implantes y las tribus urbanas, los cuales generan interés en ellos. Entre los cambios que se presentan en el adolescente, es notorio cómo él se engrandece con la apropiación que siente sobre su cuerpo y lo utiliza como símbolo de identidad a través de su transformación.

Esta apropiación conduce a que los jóvenes utilicen su cuerpo como campo para la experimentación, la expresión personal y la búsqueda de identidad, una nueva concepción que implica la necesidad de cuidado y protección desde aspectos enmarcados en la salud y la optimización física. Desde la perspectiva anterior, el cuerpo, aunque cada vez más propio, también es cada vez más ajeno, en vista de su demanda de satisfacción de acuerdo al alto nivel de consumismo que la publicidad y los medios ejercen en los jóvenes.

Este trabajo se enmarca dentro del macroproyecto "Creencias de los estudiantes de colegios del sector oficial de Bogotá" y contó con la participación de 1790 estudiantes de 32 colegios en convenio de cinco localidades: Usme, Ciudad Bolívar, Kennedy, Bosa y Suba, seleccionadas porque cuentan con el mayor número de colegios en esta modalidad.

Una investigación de este tipo nos permite conocer la percepción de quienes toman la decisión de realizarse una cirugía estética, tatuarse, ponerse un *piercing* o, simplemente, decidirse por un estilo de vestir. Durante décadas, los jóvenes han utilizado adornos o se han inclinado por una tendencia específica en su apariencia, con el fin de buscar o mantener la aceptación de su grupo de amigos o compañeros de colegio.

Los tatuajes, los *piercings* y las expansiones eran algo prohibido, incluso un tabú; pero a medida que fueron cambiando los tiempos, las opiniones y los pensamientos de las personas también lo hicieron, y estas prácticas pasaron a ser normales, tal como se observa en otras culturas. Actualmente, los jóvenes están inmersos dentro de un fenómeno social en el que las marcas en su

cuerpo hacen parte de su generación como identidad y es en esa búsqueda de querer ser individuos autónomos, con personalidad estructurada y autoconcepto definido, lo que ha llevado a juzgar sus conductas y comportamientos en la sociedad.

Para hacer más comprensible esta problemática, la investigación pretende reconocer las creencias que tienen los adolescentes sobre la estética del cuerpo, para generar un punto de partida que le permita al maestro en la escuela orientar en ellos estas prácticas y afrontarlas con una postura de interés y compromiso social, teniendo en cuenta los diversos motivos y razones que llevan a cabo los jóvenes para transformar y adornar su cuerpo.

REFERENTES TEÓRICOS

Al realizar una búsqueda de investigaciones que se relacionaran con el proyecto, encontramos, en primera instancia, el artículo "El discurso tecnocientífico en la construcción estética del cuerpo en la publicidad de cosméticos" (Cely, 2010). En este trabajo se menciona que la forma como asumimos y exigimos de nuestro cuerpo una manera de presentarse ante el mundo está relacionada con el deseo de los sujetos de ser capaces de batallar permanentemente contra los miedos históricos: envejecer, enfermar y morir. En este artículo, además, se menciona que la publicidad es un factor que entra en el espacio mediático como lugar en el cual se producen los significados de lo real, lo valioso y lo deseable para la sociedad actual.

Un segundo trabajo consultado fue la tesis *Interpretaciones y reflexiones en torno al ideal estético del cuerpo y su relación con la práctica del ejercicio físico, a partir de la interacción entre profesores y usuarios del gimnasio de empresas públicas de Medellín* (Correa, Giraldo y Rivero, 2008). Aquí se resalta la importancia que los medios masivos de comunicación actualmente han otorgado a la belleza corporal, con el fin de impulsar, en gran medida, el auge de los centros de acondicionamiento físico y gimnasios en las sociedades occidentales; un fenómeno que, además, se ha convertido en un factor motivacional en la búsqueda de una imagen corporal "agradable" que satisfaga el deseo de ese cuerpo idealizado. Por otra parte, ese ideal estético se resalta en la realidad en cada una de sus distintas esferas: sociales, religiosas, económicas y culturales, en las que se propone la delgadez, la juventud, la armonía de las formas, la salud

y los cuerpos atléticos como modelos de belleza necesarios para ganar la aceptación y el reconocimiento del otro.

Otra investigación tomada como referente fue la tesis *Comprensión de mitos y creencias de las relaciones familiares que generan escenas de violencia entre hijos adolescentes hacia sus padres, una co-construcción de pautas de cambio* (Corredor, Chaverria, González, Morera y Rodríguez, 2009). Según el estudio, las creencias juegan un papel importante en la noosfera familiar, ya que estas se pueden modificar de acuerdo a los giros significativos de la familia respecto a sus comprensiones, opiniones, justificaciones y vivencias. Es así como dentro de las múltiples interacciones familiares se encuentran aquellas que derivan en situaciones de agresión y violencia, en algunos casos, de los hijos adolescentes hacia sus padres.

Para el tema de las creencias, el referente teórico principal fue Luis Villoro (1982), quien las define como

> [un] estado disposicional adquirido, que causa un conjunto coherente de respuestas y que están determinadas por un objeto o situación objetiva aprehendidos. En primer lugar, no decimos que una creencia tenga necesariamente que expresarse en acciones, sino sólo que si se presentan determinadas circunstancias, la persona se comportará de un modo tal que supondrá la existencia de un estado disposicional a actuar llamado "creencia"; de hecho si no hay ocasión para actualizar esa disposición, no conlleva a que se deje de estar dispuesto a actuar en esa forma. (p. 33)

Villoro menciona, además, que para determinar una creencia en un sujeto se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

> Primero, (…) los antecedentes: son aquellos que colocan al sujeto en situación de aprender y al modo como el sujeto adquirió la creencia. Se puede mencionar, entonces, una serie de circunstancias, hechos sociales, culturales y psicológicos, relativos al sujeto. En segundo lugar, (…) los motivos: son los que llevan al sujeto a aceptar que cree en algo, explicando la aceptación de esa creencia con la relación de los deseos, intenciones y necesidades del sujeto. Si la primera describía el origen de la creencia, esta segunda se refiere a los supuestos y consecuencias

> psicológicos de la creencia. En tercer lugar, (…) las razones: son las que tiene el sujeto para considerar que lo que cree existe. (1982, p. 74)

De otra parte, para conocer sobre adolescencia retomamos a los autores Bandura y Walters (1982), quienes señalan que

> [es] típico caracterizar a los adolescentes como si pasaran a través de un periodo tumultuoso y tenso y luchasen por emanciparse de sus padres. Se les describe esforzándose por la independencia, resistiéndose a la dependencia de los adultos y aliándose con un grupo de compinches, al que acatan compulsivamente, en un "conflicto de generaciones". Por ello se dice que los adolescentes son ambivalentes, confusos e impredecibles en su conducta, por causa del conflicto de valores y normas al que se afirma que están expuestos y también porque se supone que están en un periodo de transición en el que no son niños ni adultos. (p. 37)

En el transcurso de nuestra investigación, fue importante desarrollar referentes sobre cuerpo, estética, belleza, adornos (tatuajes, *piercings*, expansiones y cirugías plásticas) y moda. Para indagar sobre cuerpo, revisamos a Navarro (2002), quien plantea que "el cuerpo, se propone como raíz de la inteligibilidad y la significación, como principio y fin de todo valorar, representar, comprender espejos donde el hombre ha de mirarse jugando el infinito juego de las formas" (p. 9).

En la perspectiva de estética, se tuvo en cuenta a Abbagnano (2004), quien designa la estética como

> (…) la ciencia filosófica del arte y de lo bello; el nombre fue introducido por Baumgarten hacia 1750 en un libro (Aesthetica) en el cual sostenía la tesis de que el objeto del arte son las representaciones confusas pero claras, o sea, sensibles pero perfectas, en tanto que el objeto del conocimiento racional son las representaciones distintas (los conceptos). (p. 410)

Umberto Eco (2004) fue el referente principal en la indagación sobre la belleza. Este autor la define como "lo 'Bello' al igual que 'gracioso', 'bonito', o bien 'sublime', 'maravilloso', 'soberbio' y expresiones similares; es un adjetivo que utilizamos a menudo para calificar una cosa que nos gusta" (p. 8). De esta

manera, ser bello es igual a ser bueno y, teniendo en cuenta las distintas épocas históricas, se ha establecido un estrecho vínculo entre lo bello y lo bueno. Asimismo, a esto se suma también la tendencia a considerar "bueno" no solo aquello que nos gusta, sino que además querríamos poseer.

Respecto a la concepción de moda, Lehnert (2000) afirma que su nacimiento "se sitúa en el momento en que el deseo por engalanarse consigue ocupar un primer plano, junto con el gusto por lo nuevo, en oposición a otras consideraciones funcionales" (p. 15). Conviene decir, entonces, que la moda permite ser uno mismo, una persona única que pueda demostrar la pertenencia a un grupo, sea cual sea, lo que implica un cambio continuo y exalta lo individual.

En cuanto al uso de adornos corporales entre los jóvenes de diversas culturas y de todos los estratos socioeconómicos, podemos decir que actualmente es una práctica común. Para Jenkyn (2002),

> (…) los adornos permiten enriquecer encantos físicos, afirmar la creatividad e individualidad y señalar el rango dentro de un grupo cultural. Estos pueden ir en contra de las necesidades de comodidad, movimiento y salud, como el atar los pies, el uso de corsés, el piercing y el tatuaje. (p. 28)

Ganter (2005) define el tatuaje como "una técnica de decoración del cuerpo mediante la inserción de sustancias colorantes bajo la epidermis, una vez que ésta ha sido perforada con un instrumento punzante, como por ejemplo una aguja eléctrica" (p. 431). Dentro de este marco, consideramos el tatuaje como una práctica cultural antigua que ha acompañado al ser humano desde sus orígenes y ha logrado permanecer en el transcurrir del tiempo.

El *piercing* es una práctica antigua que ha ido ganando popularidad a lo largo de los años, especialmente entre la población adolescente y de jóvenes adultos en las sociedades industrializadas. Su significado responde normalmente a demandas estéticas y, en ocasiones, supone el simple deseo de mejorar la imagen. De todos los tipos de *piercing* practicados en la actualidad, son las perforaciones en los lóbulos de las orejas las que siguen siendo más comunes. Como consecuencia de cambios generacionales, esta práctica ha sido considerada la más tradicional y se ha extendido a otras partes del cuerpo, tales como la nariz, el ombligo y la lengua (Cidoncha, Sánchez, Domínguez y Herrera, 2008, p. 21).

En referencia a la cirugía estética, podemos mencionar que es una rama de la cirugía plástica, en la cual es objetivo principal el embellecimiento de una parte del cuerpo. Se puede considerar también como la especialidad quirúrgica que trata de la reconstrucción funcional y estética de los tejidos. Es importante tener en cuenta que "funcional" va antes que "estética", pues es muchísimo más importante la función que la belleza como tal. Claramente, una cirugía plástica apunta a ambos objetivos.

Pasando al concepto de identidad, usamos la definición de Amerio y Ghiglione (como se citan en Costa, Pérez y Tropea, 1996):

> La identidad (difícil de definir por su extremada complejidad) se puede entender como la concepción que el sujeto construye en determinadas fases de su experiencia, sobre todo en aquel tipo de ocasiones (nuevas, diversas, de ruptura, de paso) que imponen una estructuración de los esquemas cognitivos en relación a los nuevos acontecimientos en curso. (p. 74)

A esta definición, Costa, Pérez y Tropea añaden:

> En efecto sicólogos y siquiatras parecen coincidir al considerar la construcción de la identidad social, la cual lleva al joven a buscar el grupo como la condición normal para la construcción de la identidad personal e individual. Además, la variedad de grupos que se forman, la ideología a los mismos y la implicación o el grado de participación que requieren de sus miembros, tendrían en común el hecho de ser algo transitorio. (1996, p. 74)

Por su parte, Almudena (2002) considera que

> [el] término identidad tiene dos significados básicos, el primero es un concepto de semejanza total: esto es idéntico a aquello. El segundo es un concepto de distinción que presume consistencia o continuidad a lo largo del tiempo. Así, la noción de identidad establece posibles relaciones de comparación entre personas o cosas. "Similaridad", por un lado, y "diferencia", por otro. (p. 50)

Con lo planteado por estos autores, podemos decir que la identidad se construye en interacción con otros seres humanos, para buscar semejanza y

diferencia entre ellos e ir modelando su identificación en el medio, puesto que esta debe establecerse, ya que no es dada por naturaleza. Almudena (2002) afirma también que

> [la] identidad implica una negociación con la realidad, la puesta en activo de una determinada forma de estar en el mundo que haga posible la supervivencia efectiva de los seres humanos. Por eso se transforma constantemente, dependiendo de las condiciones de supervivencia, de los riesgos que cada grupo humano haya de afrontar. (p. 50)

A nuestro juicio, todos los seres humanos nacemos con las mismas capacidades afectivas e intelectuales de asumir emociones y pensamientos para construir su propia identidad. Sin embargo, cada quien establece las percepciones de su realidad de acuerdo a la cultura, al género o su familia y no se trata de algo "natural".

Complementando lo anterior, Almudena plantea que existen dos mecanismos para la construcción de la identidad:

> Lo primero que debemos tener claro es que la mente humana sólo puede contemplar como real lo que está ordenado. Lo demás es caos y no lo puede entender, ni relatar, ni recordar, por lo que no sirve para construir la experiencia. Por ello, para poder entender el mundo y sobrevivir en él, la mente necesita imponerle un orden, realizándolo a través de dos parámetros: el tiempo y el espacio. En segundo lugar la conexión que se establece entre la mente humana y el mundo es a través de la representación que de él se hace. Así se explica cómo seleccionamos los humanos la realidad en la que vivimos. (2002, pp. 51 y 53)

Por otro lado, para la parte conceptual de símbolo, consideramos la definición de Piaget (1961): "implica la representación de un objeto ausente, puesto que es la comparación entre un elemento dado y un elemento imaginado, y una representación ficticia, puesto que esta comparación consiste en una simulación deformante" (p. 155). También retomamos a Beuchot (2004), quien afirma que "el símbolo, del griego 'symbolon', es arrojar o yacer conjuntamente dos cosas que embonan entre sí y, por lo mismo, son partes de una más completa" (p. 144). Teniendo en cuenta lo mencionado por el autor, consideramos que el

símbolo le representa a los seres humanos el complemento para conformar el todo de su esencia; además, dice,

> (…) tanto a la parte afectiva como a la parte cognoscitiva del hombre, las une, las junta, las conecta, como es su labor hacer: un mediador. Conecta lo emocional y lo conceptual, lo inconsciente y lo consciente, lo sensorial y lo espiritual. (p. 145)

El símbolo une a los miembros de la comunidad, creando vínculos afectivos entre ellos, los hace persistir y los estrecha. Los símbolos forman parte esencial de las culturas, contribuyendo de forma importante a que estas se constituyan. Y es que el símbolo solo puede interpretarse cuando puede, al menos en cierta medida, vivirse; por eso, hay que tratar de compartirlo. En la medida en que el símbolo conecte, universalice, ayude a compartir elementos culturales y éticos que son imprescindibles, las sociedades tendrán una tendencia a sobrevivir (Beuchot, 2004, p. 154).

En relación con lo anterior, es relevante resaltar la importancia de las tradiciones culturales, desde la familia, la escuela y la sociedad, ya que estas determinan en los jóvenes sus percepciones sobre la realidad en la que viven, los comportamientos aprendidos a través de la imitación en busca de una identidad y la creación de sus propios símbolos.

Luego de toda la apropiación conceptual de la investigación, es nuestro deseo mencionar de manera sucinta las ideas relevantes de cada uno de los aspectos abordados:

- En el cuerpo de una persona están presentes sus pensamientos, su salud, sus sentimientos y su sexualidad; es el terreno de todo lo que sucede en la vida de un sujeto. A través de él se siente armonía, dolor, tranquilidad y bienestar, ya que exige un amor propio en cada una de las etapas del desarrollo humano.

- La estética busca la percepción de lo bello y estudia las emociones, las razones y las diferentes formas del arte, desde un punto de vista de lo sensible y de los valores contenidos en él. Además, abarca otros aspectos como la fealdad, la moda y la armonía, que son percibidos por el hombre a través de los sentidos.

- La belleza se encuentra en la mente de quien la aprecia, ya que cada cual tiene una idea y unos patrones acerca de ella. La concepción de lo bello puede variar entre diferentes culturas y a través de los años, produciendo placer a través de la vista y el oído, lo cual conduce a sentimientos de atracción y bienestar emocional. Podemos considerar como bello un paisaje, una melodía, un objeto, un color, un cuerpo, un poema; es decir, todo aquello que nace a partir de una experiencia positiva en nuestra vida.

- La moda es una tendencia social, eterna, concreta, universal y en constante cambio que implica una imitación y que despierta el interés de un gran número de personas. También la podemos considerar como una elección de gusto personal, sin que esto signifique una aceptación a nivel de grupo, lo que ocasiona en algunos casos el rechazo, la burla y la discriminación.

- El tatuaje se ha convertido en un bien de mercado en medio del consumismo agresivo hoy en día en nuestra sociedad. Es la herramienta mediante la cual el adolescente ha intentado provocar el horror de los adultos y generarles molestias y desequilibrio en la armonía de la familia. Esta práctica ha ayudado a definir qué es ser joven actualmente, ya que dentro de la serie de requisitos exigidos está el demostrar el fin de la infancia, y el tatuaje es el pasaporte que lo confirma.

- El *piercing* es una de las formas que los jóvenes utilizan para poder expresar sus intereses a los demás. Los aspectos que lo llevan a realizarse una perforación pueden estar inmersos en la religión, en la sociedad, en lo espiritual, en lo sexual, por moda o estilo. Es importante que los jóvenes, cuando decidan colocarse este adorno en cualquier parte del cuerpo, sean conscientes de que su piel se romperá y pueden llegar a afectar su salud, si no tienen los respectivos cuidados.

- Los medios de comunicación ofrecen gran variedad de alternativas para mejorar el aspecto físico en las personas y la calidad de vida del individuo, con el fin de lograr un mayor bienestar psicológico. Por esta razón, cada vez más, la imagen física ha ido adquiriendo gran importancia en nuestra sociedad mediante la publicidad, la moda y el deporte, y es más común la asistencia al quirófano, pues las técnicas se han perfeccionado —el tiempo de recuperación es más corto, los efectos secundarios son más leves, los resultados son más exitosos— y el temor inicial a la cirugía se ha ido perdiendo.

LA METODOLOGÍA

Se escogió el método mixto para esta investigación porque permite una perspectiva más amplia y profunda del campo de estudio, así como plantear el problema con mayor claridad para obtener datos más ricos y variados. En específico, se combinaron los enfoques cuantitativo y cualitativo, mediante la implementación de la encuesta y la entrevista como técnicas para recolectar la información. Utilizar este método ayudó a optimizar los resultados y facilitó la obtención de significado de los datos, para así consolidar las interpretaciones y la utilidad de los hallazgos en cada una de las fases. El nivel de conocimiento fue descriptivo-explicativo, el cual, según Méndez (2001),

> [ayuda] a caracterizar un fenómeno o situación concreta de la realidad indicando sus rasgos más particulares, donde se intenta dar las razones que lo llevaron a que se produjese el hecho descrito. Además, identifica características del universo de investigación, señala formas de conducta, establece comportamientos concretos, descubre y comprueba asociaciones entre las variables. (p. 137)

Los criterios para seleccionar los colegios fueron los siguientes: cobertura según las unidades de planeamiento zonal (UPZ) de cada localidad; distribución de los colegios de acuerdo a los estratos socioeconómicos —cada UPZ cuenta con población en estrato 1, 2 y 3—; instituciones que cuentan con los grados décimo y undécimo; autorizaciones de los directivos de las instituciones para llevar a cabo el proceso de recolección de la información.

Análisis de la información

Para Sarduy (2007), el análisis de la información forma parte del proceso de adquisición y apropiación de los conocimientos latentes acumulados en distintas fuentes de investigación. Busca identificar la información "útil", es decir, aquella que interesa al usuario a partir de una gran cantidad de datos. Analizando el planteamiento anterior, podemos plantear que su objetivo es obtener ideas relevantes de las distintas fuentes de investigación, lo cual permite expresar el contenido sin ambigüedades, con el propósito de almacenar y recuperar la información contenida (Sarduy, 2007, p. 4).

Para el análisis de la información de la encuesta se utilizó un proceso estadístico simple. En este, se consideró la elaboración de distribuciones o tablas de

frecuencias obtenidas a través de una sistematización de la información para poder ser presentada en forma de gráficos. En cada una de las preguntas se analizó la moda estadística, para así observar la respuesta mayoritaria y comenzar a visualizar posibles preguntas para el guión de entrevista. El proceso seguido para analizar la información recogida de las entrevistas fue a través del método de "destilar la información" de Vásquez (2013).

LOS RESULTADOS

Como ya lo hemos mencionado, esta investigación evidencia que en el entorno social y diario vivir de los jóvenes están presentes los alargamientos, tatuajes, *piercings*, formas de vestir, cirugías estéticas e implantes. Bajo esta apreciación, determinamos las creencias de los estudiantes sobre la estética del cuerpo, bajo tres grandes temas: *belleza*, *adornos* y *moda*, lo cual responde al objetivo general de la investigación.

Primera creencia: "Una persona se concibe bella si guarda un equilibrio entre lo exterior y lo interior"

Desde lo exterior, la mejor manera para mantener un cuerpo bello es mediante el ejercicio como una buena estrategia para conseguir bienestar físico y saludable, despejando mitos sobre las alternativas de cuidado corporal que pueden ser perjudiciales. En complemento a este aspecto, se manifiesta que el deseo de poseer un cuerpo bello surge por dos necesidades: la de ser aceptados por su círculo social más cercano y en el momento de elegir pareja. Por otra parte, desde el interior del ser, los estudiantes manifiestan que una persona es bella si demuestra personalidad, intelectualidad y es respetuosa en su trato con los demás. Es oportuno mencionar que si se caracteriza la belleza desde las cualidades interiores del ser, se tiene el deseo y la necesidad de ser bien tratado, respetado y aceptado como se es. Bien pareciera, por todo lo anterior, que los estudiantes conciben la belleza de manera semejante a lo expuesto por Eco (2004), quien afirma que este adjetivo se utiliza para calificar una cosa que nos gusta (belleza exterior) y, además, expresa que ser bello es igual a ser bueno (belleza interior).

Segunda creencia: "Los medios de comunicación y los amigos ejercen las influencias más fuertes a la hora de buscar una belleza artificial"

Para los estudiantes, la publicidad mostrada en los medios de comunicación ejerce una presión sobre las personas y las conduce a realizarse cambios en su cuerpo. Ellos, por ejemplo, mencionaban:

> *— Los medios de comunicación muestran siempre cosas perfectas, pero solo para vender; la televisión es una ilusión para que la gente compre.*
> *— La televisión nos muestra a cada rato mujeres atractivas y hombres acuerpados; entonces eso nos pone a pensar cómo poder llegar a tener un cuerpo así.*

El consumismo que promueven los medios de comunicación lleva a los jóvenes a adquirir de manera compulsiva elementos como cosméticos, ropa y accesorios que invitan a tratar de alcanzar los estereotipos ideales de perfección de hombres y mujeres mostrados en los distintos medios publicitarios. Adicional a esto, la facilidad que se tiene hoy en día para adquirir productos, tratamientos y cirugías estéticas, relacionados con la belleza, eleva estos niveles de consumo. Ahora bien, frente a la influencia de los amigos ellos decían:

> *— Uno como persona les da la confianza para que critiquen y nos dejamos influenciar por ellos, pero también es dependiendo de qué clase de amigos tienes y cómo te apoyan en la vida. Si es un buen amigo, te va a subir la autoestima y, si es un mal amigo, te va a llevar a un quirófano.*
> *— La opinión de mis amigos sí tiene mucho que ver para hacerme la cirugía, son muy influyentes, pero el último veredicto y la última palabra la tengo yo.*

Cabe resaltar en este punto la afirmación realizada por Ramos (2008):

> La influencia ejercida por los amigos en esta edad es evidente, ya que durante la adolescencia se realiza cierto distanciamiento de varios contextos como por ejemplo el familiar, al tiempo que se otorga una importancia creciente al grupo de amigos. (p. 54)

Con respecto a todo lo anterior, consideramos pertinente mencionar, que sigue siendo importante vigilar los amigos con los cuales andan los adolescentes, labor que debe ser conjunta entre familia y escuela. Si combinamos juntos

aspectos -medios de comunicación y amigos- podemos concluir que para ellos el seguir estos modelos les permite obtener una aceptación en su grupo social.

Tercera creencia: "Utilizar piercings, expansiones o tatuajes no es un acto de rebeldía"

Para ellos, estos adornos son un arte que se puso de moda, que ayuda a buscar su identidad y mediante el cual se pueden expresar gustos y sentimientos. Miremos una de sus apreciaciones: *"Son moda porque cuando alguna persona lo tiene, ya todos lo quieren tener y el comercio saca muchos diseños"*. Podemos observar que la moda se impone muy fuerte en los jóvenes y es trasmitida por medio de implementos decorativos en el cuerpo. No obstante, encontramos quienes los consideran un medio de expresión que les permite exteriorizar algún acontecimiento significativo en su vida. Específicamente, mediante el tatuaje, ellos expresan sentimientos como la muerte de un ser querido, la pasión por un equipo de fútbol, el nombre del ser amado, entre otros, que, en su momento, representaron un impacto fuerte. En atención a este aspecto, los estudiantes opinaban, por ejemplo:

> *— Un tatuaje no es por rebeldía. Otra cosa es que los padres piensen que es rebeldía, pues porque a ellos no les gusta. Entonces, si a mi papá no le gusta que yo tenga un tatuaje, cuando me lo haga va a decir que soy rebelde, pero en verdad no es por llevarle la contraria, sino porque a uno le gusta.*

Al llegar a este punto, nos inquieta una pregunta: ¿será que estamos ante el inicio de un nuevo tipo de sociedad colombiana donde las manifestaciones mediante estos elementos es más libre? Contundentemente diremos que sí, pues es importante apreciar que, para ellos, a diferencia de lo que piensan los adultos, no se trata de un acto de rebeldía, dado que simplemente existe el deseo de tomar decisiones sobre su cuerpo a fin de expresar sentimientos como los que hemos mencionado anteriormente, lo cual además está acorde con la edad en la que se encuentran.

Cuarta creencia: "No estar a la moda te excluye de grupos sociales"

La moda y el buen vestir van de la mano, pues la segunda tiene influencia sobre la primera. Se considera que la incidencia de la moda se relaciona con la personalidad y con las relaciones sociales. La importancia que se le atribuye al

vestuario es fundamental, ya que es parte de la imagen que una persona refleja; por ejemplo, con su buen vestir expresa su nivel de formación y su condición social. Para los jóvenes, los grupos tienen normas y características definidas, como la manera de vestir o la música que escuchan; por lo tanto, para lograr una aceptación o conservarla, todos deben tener los mismos gustos o unos parámetros de afinidad bastante similares.

Para constatar lo anterior, ellos consideran que "*el papel del vestuario es muy importante porque todo entra por los ojos, pues si uno está bien vestido podrá tener mejores relaciones con las personas"*. Conviene subrayar, como ya lo hemos mencionado, que una de las cosas más marcadas entre los estudiantes es la aceptación en el grupo y el vestuario es primordial para ello; estar bien vestido ayuda a mejorar la autoestima y a ganar respeto entre quienes están alrededor. Este es uno de los aspectos que otorga mayor identidad.

Quinta creencia: "Tener un estilo de vestir no significa que se desee compartir las ideologías de una tribu urbana"

La manera de vestir no cambia la forma de actuar ni la manera de pensar. Los estudiantes consideran que simplemente se sienten a gusto con cierto modo de vestir o color específico. Para ellos, las tribus urbanas son grupos que comparten una misma ideología, que se reúnen para hablar de sus gustos y se identifican por ser todos iguales: tienen el mismo corte de cabello y utilizan la misma ropa.

De esto se desprende en el pensamiento de los jóvenes que existen algunas culturas urbanas que se visten de cierto color, como por ejemplo el negro, y no por esto pertenecen a una de ellas; simplemente lo hacen porque les gusta. *"Los adultos olvidan y critican lo nuestro"*, afirman y relacionan este hecho de las tribus urbanas con lo vivido por sus padres en sus años de adolescencia y juventud:

> *— Yo creo que en el momento que los padres fueron jóvenes como que también hicieron lo mismo, quisieron seguir a alguien, a algún cantante o algún famoso; entonces creo que esta situación, sí se vive en el grupo de amigos o en la familia.*

Para validar lo expresado por los jóvenes frente al no querer compartir la ideología de una tribu urbana específica, retomemos lo expresado por Ramos

(2008):"(…) los adolescentes parecen buscar en los grupos de amigos, la confirmación de su identidad, la posibilidad de explorar nuevas relaciones sociales y el apoyo y comprensión de otras personas que están atravesando una etapa evolutiva similar a la suya" (p. 55). Es decir, ellos tienen presente que seguir una tribu urbana es un cambio de vida, un compromiso que ellos no desean asumir; tener ciertos gustos simplemente hace parte de esa necesidad de experimentar.

Ahora bien, para establecer relaciones entre las creencias sobre la estética del cuerpo con los comportamientos que tienen los estudiantes dentro del contexto escolar, observaremos cómo dichas creencias presentes en ellos inciden frente a sus comportamientos en la escuela. Teniendo en cuenta que para Villoro (1982), "la creencia se concibe como un estado interno del sujeto que, junto con otras propiedades puede explicar comportamientos diversos frente a estímulos variados" (p. 37), es pertinente mencionar que al ir determinando las creencias, se fueron encontrando en las voces de los estudiantes entrevistados en los grupos focales algunos aspectos que confirmaron que sus creencias acerca de la estética del cuerpo influyen sobre su forma de actuar.

Al comenzar por la primera creencia, "Una persona se concibe bella si guarda un equilibrio entre lo exterior y lo interior", observamos que los estudiantes, a pesar de su corta edad, reconocen que, junto con la belleza exterior y con el amor, es importante el respeto que les brinda la persona que está a su lado, pues de nada sirve compartir la vida con alguien físicamente bello si se recibe maltrato físico o psicológico:

> *— Acá en el colegio hay niños lindos, pero si alguno de ellos no sabe tratar bien a las mujeres, no lo tendría a mi lado y esas son cosas que se hablan con las compañeras. Creo que las dos cosas son importantes, pero la personalidad hace que las personas sean bellas porque si es una persona grosera, no será fácil la convivencia.*

Esto nos conduce a observar cómo los jóvenes buscan en el otro una belleza equilibrada tanto en el exterior como en el interior, ya que muchas veces existen cualidades y comportamientos que permiten que una persona se sienta atraída hacia otra.

Frente a la segunda creencia, "Los medios de comunicación y los amigos ejercen las influencias más fuertes a la hora de buscar una belleza artificial", se

observaba que, aunque ellos consideran tener una personalidad estructurada, la influencia de grupo es fuerte y puede llevar a realizar cambios en su cuerpo, dado que los comentarios de los amigos afectan en estas decisiones:

> — En los descansos se habla de muchas cosas y lo que está de moda es el pan de cada día. Siempre estará el que llega a hablar de las últimas tendencias entre los jóvenes, sobre todo lo que aparece en las redes sociales.

El colegio es el lugar donde los estudiantes permanecen buena parte de su tiempo al día y es allí donde se construyen amistades que perduran por años. Por ende, aprenden a conocerse bastante bien y la influencia que se logra entre unos y otros es bastante fuerte. Los comportamientos se imitan, ya sea para bien o para mal, y el escenario escolar es el marco ideal para hacerlo:

> *— Muchas veces nos dejamos llevar por lo que nuestros compañeros nos dicen. No sé por qué tienen tanta influencia en mí. Siempre pido consejo de ellos e intento hacer lo que ellos me dicen porque ellos me conocen. Muchas veces me comporto como lo hace la mayoría.*

A continuación y tomando la tercera creencia, "Utilizar *piercings*, expansiones o tatuajes no es un acto de rebeldía", es significativo mencionar que, frente a la búsqueda de una identidad, los jóvenes manifiestan que es importante ser diferente, por lo cual se personalizan las modas y se utilizan algunos de estos adornos, ya que permiten expresar ante los demás lo que se vive internamente y muchas veces no se puede decir con palabras. De otra parte, refieren que esta práctica nada tiene que ver con ser rebelde:

> *— Es como empezarse a salir de los rangos, de los límites, es como ir más allá. Es no querer ser igual a las otras personas; es estar cansado del mismo prototipo de la imagen que precisamente nos están vendiendo hoy día.*

Además manifiestan que, dentro del colegio, si no se quiere estar *"dentro del montón, debes hacerte visible por alguna razón",* y es aquí donde entran en juego los adornos en el cuerpo o la forma de vestir:

> *— Pues yo no pienso que sea de rebeldía, sino también es porque yo me quiero ver así o me quiero parecer a alguien, entonces no pienso que sea*

> *rebeldía. Me parece que rebeldía es como irse de la casa, pero colocarse* piercings*, expansiones o tatuajes sean un acto de rebeldía, no creo.*

Expresaban también que el colegio no es muy diferente a la casa frente a este aspecto, pues tanto padres como profesores los consideran rebeldes por utilizar *piercings* o hacerse un tatuaje y muchas veces toman la decisión de no usarlos a fin de evitar inconvenientes en ambos lugares.

Frente a la cuarta creencia, "No estar a la moda te excluye de grupos sociales", los estudiantes manifiestan que, dentro de la escuela, también se deben usar aquellos elementos que van estando a la moda, como por ejemplo, collares, manillas, un tatuaje, un *piercing*, ropa, la sudadera del colegio entubada, un color específico, las uñas pintadas de determinada manera, entre otros. Estar en estas modas, según ellos, te sube la autoestima y te hace sentir bien. Adicional a esto, ellos expresan que sí se presenta una especie de discriminación hacia a aquellos que no tienen dichos objetos, en forma de comentarios en su contra, sobre todo cuando se realiza algún Jean Day, ya que es el momento donde se puede observar más libremente "quién es quién" dentro del colegio.

Otro factor importante que los jóvenes consideran importante para estar a la moda y que los hace comportarse de manera especial es la apariencia, pues ellos expresan que los compañeros de clase siempre están juzgando. Un buen ejemplo de ello es la siguiente apreciación realizada por una de las estudiantes:

> *— Pues yo pienso que lo que vemos como moda son siempre estereotipos que nos están dando, entonces cuando una persona se viste diferente sería como el raro. Además, vemos que muchas veces una persona se viste para atraer a otras personas. Digamos, ahora vemos que las mujeres se tienen que vestir, no sé, más destapadas porque es que necesitan atraer a otra persona, porque se sientan cómodas o que las halaguen y que les digan que se ven bien. Entonces siempre estamos viendo esa moda de que "ojalá me haga sentir bien y que los compañeros estén detrás de mí".*

Por último y refiriéndonos a la quinta creencia, "Tener un estilo de vestir no significa que se desee compartir las ideologías de una tribu urbana", dentro del colegio, los estudiantes buscan agruparse con aquellos compañeros que comparten, en primera instancia, gustos respecto al género musical, lo que conlleva además a compartir modos de vestir, colores preferidos en la ropa

y adornos. Sin embargo, ellos siempre ratificaron que en ningún momento comparten los ideales de alguna tribu urbana específica. En el colegio hay diferentes preferencias musicales, especialmente el *metal* y el *reggueaton*, pero a pesar de que estas les impliquen vestirse de determinada manera, los jóvenes se consideran personas normales que no pertenecen a esta clase de grupos:

> *— No, eso no tiene nada que ver, no es solo el vestuario, pertenecer a una tribu es más, es por ejemplo la personalidad y los gustos, la forma de vestir no creo que nos involucre en una tribu.*

Es importante mencionar que la influencia de unos hacia otros en la forma de vestir también se da en el género musical que comparten en el interior de la escuela. Ellos sienten que su forma de ser y de comportarse no se asemeja a la de las personas que sí pertenecen realmente a alguna de las tribus urbanas presentes en la ciudad; muy por el contrario, se sienten jóvenes normales que simplemente tienen unos gustos por la música y por cierta manera de vestir.

Consideramos que las creencias presentes en los estudiantes acerca de la estética del cuerpo los han llevado a adquirir ciertos comportamientos propios de su edad y de la época en que viven. La influencia de los medios de comunicación y de las redes sociales ha sido un factor relevante para modificar en los jóvenes su manera de pensar y de comportarse dentro del contexto escolar, por lo cual es importante que los colegios tomen cartas en el asunto, a fin de mantener en buenos términos la convivencia en las instituciones educativas.

ALGUNAS RECOMENDACIONES

Estimamos que es necesario, desde nuestro rol como padres y maestros, asumir una posición responsable y de compromiso para orientar a nuestros hijos y estudiantes frente a las implicaciones que tiene a futuro la utilización de prácticas como las cirugías estéticas, los tatuajes, los *piercings* y las expansiones. Es importante mencionar que, día a día, estas prácticas son más cotidianas y, al estar los jóvenes inmersos en una cultura cambiante, los colegios deben implementar estrategias educativas para abordar estos temas con los estudiantes, no desde la de represión sino desde la concientización. En la medida en que logremos convencerlos con argumentos válidos acerca de las consecuencias de la utilización de estos elementos, se lograrán cambios positivos

en sus comportamientos relacionados con estas tendencias. Consideramos que nuestra investigación es un punto de partida importante acerca del tema de la estética del cuerpo, ya que realizó un acercamiento a la voz de los adolescentes frente a ello.

Consideramos que las creencias sobre la estética del cuerpo son un fenómeno de nuestra sociedad actual que no se debe afrontar con una postura de indiferencia, sino desde un compromiso social, teniendo en cuenta los diversos motivos y razones que llevan a estos jóvenes a realizarse cambios en su cuerpo. Para ellos, además de ser una forma de expresión con un alto grado de significado, se trata de un símbolo de identidad que cambia el prototipo normal de hombre en la sociedad.

Por lo anterior, es importante atender el llamado de los estudiantes frente al escaso manejo que se le da al campo de la estética del cuerpo en los colegios. Los estudiantes manifiestan que solo han escuchado prohibiciones y juicios por parte de las directivas y los docentes, pero que nunca se les ha dado una justificación del porqué no utilizar estos elementos:

> *— El que los utiliza lo tratan de vándalo, de delincuente, y los que más juzgan son los profesores de más edad, ya que son los más desactualizados.*
> *— Otro tanto podría decirse de los coordinadores de disciplina, pues solo hablan del corte de cabello, el uniforme y las uñas, pero este tema no se toca.*

Además, ellos mismos expresan que hay varias cosas que decir al respecto y sería bueno que alguien los escuchara, pues todo ser humano tiene derecho a expresarse libremente. Entre los juicios lanzados por los estudiantes, nos llamó la atención el siguiente: *"El manual de convivencia está escrito y si estás dispuesto a cumplirlo, pues bienvenido a la vida escolar"*.

A MANERA DE CIERRE

Hoy en día, el cuidado del cuerpo se refiere más al aspecto exterior que a la salud, debido a una imperiosa necesidad de mantener una imagen, de guardar una apariencia y de alcanzar una identidad en los jóvenes. Como consecuencia, la sociedad de consumo propone diferentes imágenes frente a ellos a través de la creación de modelos estandarizados y estereotipos que les sirven de

guía o inspiración; además, promueven que el cuerpo caiga en una cultura de mercancía influenciado por la moda y la belleza cuando muestran una imagen corporal desde una perspectiva publicitaria frente a su entorno social.

El adolescente se engrandece con la apropiación que siente sobre su cuerpo y lo utiliza como símbolo de identidad y expresión realizando transformaciones en él, mediante la utilización de *piercings*, expansiones o tatuajes. Por ello, es necesario reiterar que, al expresarse, los adolescentes no solo utilizan una cultura y hábitos diferentes, sino también sus cuerpos. Actualmente, en nuestra sociedad, es evidente la preocupación por las apariencias, las cuales conllevan a que muchas cosas se vean a través de lo superficial, y es aquí donde comienza a adquirir importancia el protagonismo de la moda y la imagen, dado que estas, son un mecanismo regulador de elecciones realizadas en función de unos criterios de gusto.

Los jóvenes están inmersos dentro de un fenómeno social donde las marcas en su cuerpo hacen parte de su generación de identidad, lo cual es totalmente contrario a épocas pasadas donde se lanzaban juicios discriminantes hacia aquellos que tenían alguna marca en su cuerpo como tatuajes, *piercings* y expansiones, y se relacionaban con una cultura social de estatus inferior o con la vinculación a grupos delincuenciales y satánicos.

Las prácticas frente a la belleza, los adornos y la moda hacen sentir a los adolescentes con un cierto privilegio de "ser grandes", pues realizan estas transformaciones en un momento en el que sienten ese cambio de transición de la niñez a la vida adulta. Cabe resaltar que, en su gran mayoría, dichas transformaciones representan para ellos sucesos trascendentes y significativos en sus vidas, relacionados con aspectos sentimentales, psicológicos, espirituales y hasta políticos.

REFERENCIAS

Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Almudena, H. (2002). *Arqueología de la identidad.* Madrid: Akal.

Aumont, J. (2001). *La estética de hoy*. Madrid: Cátedra.

Bandura, A. y Walters, R. (1982). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad.* Madrid: Alianza.

Beuchot, M. (2004). *Hermenéutica, analogía y símbolo.* México: Herder.

Cely, A. (2010). El discurso tecnocientífico en la construcción estética del cuerpo en la publicidad de cosméticos. *Pensar la Publicidad. Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias, IV (1),* 63-78. Recuperado de http://revistas.ucm.es/index.php/PEPU/article/view/PEPU1010120063A/15119

Cidoncha, G., Sánchez, G., Domínguez, E. y Herrera, J. (2008). Piercing oral: una amenaza para la salud periodontal. *Cient Dent, 5 (1),* 21-29. Recuperado de https://www.academia.edu/6439482/Cidoncha_G_Saborido_G_Dom%C3%ADnguez_E_Herrera_JI._Piercing_oral_una_amenaza_para_la_salud_periodontal._Cient_Dent_2008._5_1._21-29

Correa, A., Giraldo, D. y Rivero, R. (2008). *Interpretaciones y reflexiones en torno al ideal estético del cuerpo y su relación con la práctica del ejercicio físico, a partir de la interacción entre profesores y usuarios del gimnasio de empresas públicas de Medellín.* Trabajo de grado no publicado para optar a la Licenciatura en Educación Física, Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física, Medellín, Colombia.

Corredor, M., Chaverria, M., González, J., Morera, A. y Rodríguez, Y. (2009). *Comprensión de mitos y creencias de las relaciones familiares que generan escenas de violencia entre hijos adolescentes hacia sus padres, una co-construcción de pautas de cambio.* Tesis de grado no publicada para optar por el título de Especialistas en Consultoría en Familia y Redes Sociales, Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia.

Costa, P-O., Pérez, J. M. y Tropea, F. (1996). *Tribus urbanas. El ansia de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia.* Barcelona: Paidós.

Eco, U. (2004). *Historia de la belleza*. España: Lumen.

Ganter, S. (2005). De cuerpos, tatuajes y culturas juveniles. *Revista Espacio Abierto, 15 (1-2),* 427-453. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12215222

Jenkyn, S. (2002). *Diseño de moda.* Barcelona: Blume.

Lehnert, G. (2000). *Historia de la moda, siglo XX*. España: Konemann.

Martorell, E. (2006). Tatuaje y piercing en la pubertad: marca, corte, inscripción. Una aproximación al valor subjetivo de estas prácticas en los cuerpos juveniles. *Cine y Formación Docente, Chepes, La Rioja, Argentina*. Disponible en Repositorio Institucional, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Argentina. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001584.pdf

Méndez, C. (2001). *Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación* (3.ª Ed.). Bogotá: McGraw-Hill.

Navarro, G. (2002). *El cuerpo y la mirada. Desvelando a Bataille*. Barcelona: Anthropos.

Ortega y Gasset, J. (1952). *Ideas y creencias*. Buenos Aires: Espasa.

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño: imagen y representación.* México: Fondo de Cultura Económica.

Ramos, M. (2008). *Violencia y victimización en adolescentes escolares*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Sevilla, España. Recuperado de https://www.yumpu.com/es/document/view/14080879/tesis doctoral

Sarduy, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana de Salud Pública, 33 (2)*, 1-11. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=21433320

Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, Oficina Asesora de Planeación, Grupo de Análisis y Estadística. (2011). *Suba Localidad 11. Caracterizaciones sector educativo año 2011*. Bogotá: Autor. Recuperado de www.bogota.gov.co/tag/secretariadeeducaciondeldistrito

Vásquez, F. (2013). *Destilar la información. Un ejemplo seguido paso a paso.* En *El quehacer docente*. (pp. 173-215). Bogotá: Universidad de La Salle.

Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo Veintiuno.

Capítulo 5

CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE TIEMPO LIBRE Y OCIO: UNA REALIDAD EDUCATIVA

Myriam Andrea Caicedo Sanabria[1]
Nayibe Rodríguez Beltrán[2]

INTRODUCCIÓN

Hoy, el disfrute del tiempo libre y la práctica del ocio son considerados derechos fundamentales y formas de expresión de la libertad personal. Es así como la Declaración Internacional de Derechos Humanos, en su artículo 24, lo incluye como uno de los derechos básicos (Organización de las Naciones Unidas, 1948). En nuestro contexto, la Ley General de Educación, en sus artículos 5, 14 y 22, destaca la importancia de la formación para una adecuada utilización y aprovechamiento del tiempo libre (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1994). De la misma manera, el Decreto 1860, en su artículo 14, establece con claridad su importancia en la educación y determina la obligatoriedad del proyecto pedagógico del uso adecuado del tiempo libre

[1] Licenciada en Educación Básica con énfasis en matemáticas, lengua castellana y humanidades de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de Tunja. Especialista en Educación Matemática de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos en la Universidad Cooperativa de Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle de Bogotá. Docente Básica Primaria. Correo electrónico: macs1114@gmail.com

[2] Licenciada en Educación Básica con énfasis en matemáticas, lengua castellana y humanidades de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de Tunja. Especialista en Aprendizaje Escolar y sus Dificultades de la Universidad Cooperativa de Colombia. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle de Bogotá. Docente tutora del programa de la transformación de la calidad "Todos a Aprender¨ del Ministerio de Educación Nacional. Correo electrónico: nayitas2@hotmail.com

para el desarrollo integral de los educandos. Igualmente, desde los *Lineamientos Curriculares de Educación Física* (República de Colombia, MEN, 2000, p. 89) se expone la responsabilidad social y comunitaria, tanto de la ciudad como de la escuela, frente a la propuesta de actividades con el fin de

> (…) lograr la relajación, la felicidad, la autorrealización y, en consecuencia, el cuidado de la salud física y mental para generar comportamientos sociales en su vida adulta, que les permita ser ciudadanos con un alto sentido y significado de organizar su tiempo, como el arte de vivir con responsabilidad. (MEN, 2000, p. 63)

En este contexto, el macroproyecto "Creencias de los estudiantes del sector oficial de Bogotá", que orientó la investigación de la Maestría en Docencia, indagó acerca de cuáles son las creencias de los estudiantes de educación media sobre tiempo libre y ocio en los colegios distritales. Este problema de conocimiento se configuró a partir de considerar la relevancia de la temática en la formación de los adolescentes en el contexto social y educativo de la localidad de Bosa, en donde, según estudios de la Secretaría de Educación de Bogotá (Alcaldía Mayor de Bogotá…, 2012), se destacan problemáticas sociales como embarazos, consumo de sustancias psicoactivas, delincuencia juvenil, entre otros. Por ello, son válidas las preguntas sobre las características y condiciones del tiempo libre y del ocio en su trayectoria vital. Así mismo, en el rastreo de antecedentes se evidenció que en el sector educativo no se ha indagado sobre las creencias de estudiantes en este campo de estudio.

Esta investigación se llevó a cabo utilizando un diseño mixto, inicialmente a partir de una encuesta sobre cuatro campos de estudio de las creencias, con una muestra de 1528 estudiantes de educación media en 33 colegios distritales de las localidades de Bosa, Usme, Kennedy y Suba. La segunda fase profundizó el conocimiento cualitativo con la realización de entrevistas a grupos focales de 25 colegios en las mismas localidades. El presente capítulo corresponde al proyecto "Creencias sobre tiempo libre y ocio", que profundizó los resultados de la encuesta en seis colegios distritales de la localidad de Bosa.

REFERENTES TEÓRICOS

A continuación, presentaremos la caracterización de las creencias de los estudiantes sobre tiempo libre y ocio como aporte conceptual para comprender

diversas realidades que forman parte de la cotidianidad de los estudiantes y promover una actitud autocrítica frente a la propuesta de hábitos y estilos de vida saludables. También contribuir a promover en los alumnos una mejor administración de su tiempo libre, que les permita la búsqueda de una libertad de acción, rechazando toda intervención autoritaria en el uso de tiempo de ocio, como lo afirma Joseph Leif (1992, p. 45).

Para esta investigación, tomamos como referencia al filósofo Luis Villoro (1982), quien en su libro *Creer, saber, conocer* define la creencia como "un estado disposicional adquirido, que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto o situación objetiva aprehendidos" (p. 71). En ese sentido, las creencias de los estudiantes sobre tiempo libre y ocio se caracterizaron, primero, analizando los significados otorgados por ellos a los conceptos, y segundo, identificando su disposición para efectuar actividades obligatorias y no obligatorias en el marco de los rasgos socioculturales en los cuales están inmersos cotidianamente. Además, se identificaron las creencias sobre el significado del tiempo de ocio para plantear puntos de conocimiento y reflexión desde el sector educativo y especialmente desde la docencia.

Antes de profundizar en los resultados, es necesario definir el concepto de tiempo libre según Munné (1996), quien expone que

> (…) es aquel que queda libre después de atender a las necesidades u obligaciones cotidianas de subsistencia, familiares, sociales, religiosas, entre otras, se emplea en lo que cada persona desea y se destina al desarrollo físico e intelectual personal, como un fin en sí mismo. (p 20)

Por otra parte, el sociólogo francés Joffre Dumazedier (1968, pp. 30-31) define el ocio como

> (…) el conjunto de ocupaciones a las que el individuo pueda entregarse de manera completamente voluntaria tras haberse liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales, para descansar, divertirse, desarrollar su información, realizar formación desinteresada, o participar voluntariamente en la vida social de su comunidad.

LOS RESULTADOS

Creencias sobre el significado de tiempo libre y ocio

Al expresar qué significa el tiempo libre, los estudiantes asocian su creencia con la valoración de actividades de la vida cotidiana, la realización de actividades obligatorias y no obligatorias, así como al descanso y la distracción desde los espacios de desarrollo social en los que interactúan.

Creencia "En el tiempo libre, preferimos la televisión, la Internet y los deportes".
El tiempo libre se relaciona con actividades de la rutina diaria de los estudiantes. De lunes a viernes, lo cotidiano es levantarse, bañarse, ir al colegio, hacer las tareas y cumplir con actividades domésticas. Sin embargo, su tiempo libre lo ocupan en ver televisión, considerada como la primera opción y la de mayor gusto, postura que es expresada cuando manifiestan: "*Ver televisión es una de las cosas que más me gusta hacer*" (E1). El uso de Internet ocupa el segundo lugar; ellos aseguran: "*La mayoría de tiempo me la paso en Internet"* (E3). La tercera opción en cuanto a sus preferencias para pasar el tiempo libre escolar, extraescolar y de fines de semana son los deportes que practican.

Creencia "El tiempo libre es cuando estamos libres de obligaciones y podemos hacer lo que queremos".
La creencia de los estudiantes frente a lo que se considera tiempo libre se relaciona principalmente con la posibilidad de vivir momentos sin obligaciones escolares y laborales, y, por consiguiente, poder elegir alguna actividad que les permita descansar sin sentir ninguna presión. Sin embargo, la práctica del tiempo libre de los estudiantes también se relaciona con el cumplimiento de obligaciones o deberes, como lo expresaban algunos cuando afirmaban: *"Los fines de semana voy a trabajar"* (E6); *"Los domingos trabajo de mesera en un restaurante por obligación"* (E1); *"Trabajo en un asadero y llego a la casa cansado a dormir"* (E2). En segundo lugar, aparece el tiempo fuera de la jornada escolar, en el que siguen cumpliendo con actividades obligatorias como las responsabilidades académicas o la participación en programas de formación preuniversitaria los días sábados a través de los convenios con algunas universidades que ofrecen programas técnicos. Por otro lado, es importante resaltar cómo los estudiantes conciben que lo libre del tiempo está relacionado con el estar *"libre de obligaciones"* (E3), *"estar en casa"* (E1), *"libre de presiones. Es un tiempo para dedicar a alguna actividad*" (E3), y principalmente, cuando "*no tengo obligaciones y hago*

lo que quiero hacer" (E4). De ahí que la creencia de los estudiantes sobre el significado del tiempo libre incluye la posible elección de algunas actividades por intereses propios, entre ellas labores informales remuneradas realizadas para ayudar económicamente a sus familias y ampliar la vida académica.

Creencia "El tiempo libre es para descansar y distraernos".
Los estudiantes conciben el tiempo libre como un espacio para la distracción, sinónimo de placer, y lo definen como *"dejar la monotonía y despejar la mente"* (E4). Desde esta perspectiva, la primera valoración de tiempo libre es la distracción o diversión, por cuanto las actividades son seleccionadas principalmente por gusto, por salir de la rutina, por buscar comodidad o por pasarla bien. Por otro lado, una segunda valoración que encuentran los estudiantes para seleccionar las actividades de tiempo libre es el descanso, frente al cual admiten:"*Es importante realizar una pausa*" (E39),"*Dedico tiempo para mí mismo*" (E6), *"Vivir el tiempo*" (E2). Esto podría traducirse como una forma de cambiar de actividad o de despejar la mente buscando alguna forma para poder salir de sus actividades obligatorias.

Por lo anterior, es necesario precisar que la creencia sobre el significado de descanso y distracción que los estudiantes le otorgan al tiempo libre, se relaciona con su disposición interior para ejecutar actividades que les permitan sentirse activos y, además, muestran oposición frente a su dedicación en ocupaciones pasivas, es decir, no conciben este espacio como una práctica de ociosidad. Esta creencia proviene de los saberes del "sentido común" y se sitúa en el nivel intermedio de los grados de las creencias, como lo expresan los psicólogos Bronckart y Prévost, 2008 (como se citan en Doron y Parot, 2008, p. 71), ya que, a través de sus experiencias, los estudiantes dan a conocer sus intereses individuales y sociales.

Creencias sobre el significado del tiempo libre en la vida cotidiana

Para continuar con la presentación de los hallazgos, es necesario enfatizar que las creencias son un estado de disposición interior y que son expresadas al conjugarse los antecedentes biográficos, motivos y razones. Las creencias sobre el significado del tiempo libre se analizaron a partir de las actividades que tradicionalmente se consideran de uso de ese tiempo, lo que permitió evidenciar que los argumentos más claros de los estudiantes tienen que ver con los motivos que se reflejan en su participación activa o pasiva en actividades

tales como la televisión, la música, las actividades culturales, las actividades físicas y las actividades nocturnas. Así expresan también las críticas sobre su participación en actividades del tiempo libre.

1. El uso de la televisión en el tiempo libre

De acuerdo a los resultados cuantitativos, fue pertinente ampliar la información preguntando por las razones, los efectos positivos o negativos y el sentido educativo de la televisión. De esta manera, se obtuvieron los siguientes resultados cualitativos:

Creencia "La televisión es una actividad que nos permite descansar y divertirnos". Las franjas de tiempo para ver televisión se encuentran en horario extraescolar, principalmente en la noche. Por eso, los estudiantes buscan en la televisión, como actividad de tiempo libre, una opción que les entretiene cuando no tienen responsabilidades o interés en realizar otras actividades específicas; es decir, ver televisión es una actividad de descanso pasivo que no implica mayor esfuerzo, es una forma de pasar el tiempo y, según ellos, se hace por "*costumbre*" (E5). El motivo de esta creencia se puede entender como una influencia del medio sociocultural de los estudiantes, que ocupa la mayor parte del tiempo libre y constituye el medio de recreación más universal.

Los estudiantes justifican el tiempo dedicado a ver televisión con motivos individuales e íntimamente ligados a sus gustos: ver programas deportivos —en especial, fútbol—, videos musicales, películas, telenovelas, dibujos animados, noticias, documentales y programas de concurso. Llama la atención que, en la exposición de la creencia, se acude a la crítica sobre el tiempo dedicado a ver televisión manifestando que

> (…) desaprovechamos mucho el tiempo estando frente al televisor, no sabemos por qué lo hacemos, será por entretenernos, pero la verdad… después nos arrepentimos de gastar así el tiempo. (E3)

Otro elemento a considerar sobre la utilidad de la televisión es que esta actividad es una forma de expresar sentimientos. Los estudiantes consideran que, en algunas escenas, son capaces de identificarse con la emoción, la tristeza, la alegría o la preocupación de los personajes. Es así como la creencia en este aspecto se reconoce en la utilidad de la televisión en el tiempo libre como un

medio importante para la distracción y el descanso, motivados por el gusto y el deseo de ocupar franjas de tiempo libre. De algún modo, constituye un refugio en esos momentos de aburrimiento o cuando desean salir de sus actividades rutinarias.

Creencia "La televisión es educativa".

Por otro lado, los resultados de esta investigación dejan ver que otro motivo de la creencia sobre la televisión como actividad de tiempo libre también se relaciona de una forma positiva con el sentido educativo de este medio de comunicación masiva. Los estudiantes consideran que obtienen este aporte cuando eligen programas como "*Discovery Channel y las noticias"* (E5) o programas que "*ayudan a aprender tips para educación y salud"* (E4). Enfatizan en la importancia de los *"documentales que enseñan"* (E3) porque con estos amplían los contenidos que se estudian en el colegio. Creen entonces en el sentido educativo de la televisión, por esta razón para las instituciones educativas es importante reflexionar en cómo se debe aprovechar la televisión en su proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que los estudiantes creen que a través de la televisión pueden adquirir conocimientos y desarrollar su crítica como un espacio que les aporta para su formación integral. Esto demuestra que ellos expresan razones favorables sobre la televisión como actividad de tiempo libre.

Creencia "La televisión manipula la información, es violenta y afecta principalmente a los niños".

Los estudiantes reconocen los efectos negativos de la televisión en niños y jóvenes principalmente y afirman de modo contundente tal influencia en la mente de las personas cuando reiteran que *"Toda la televisión trae mensajes subliminales"* (E6) y que "*Los medios de comunicación manipulan*" (E4). Por otro lado, reconocen que la violencia emitida por un buen número de programas "*vuelve a los niños más violentos*" (E3); también afirman que en "*los realities utilizan a las personas más violentas"* (E1) y que "*muchos programas muestran violencia, narcotráfico*" (E4). De este modo, los estudiantes son críticos frente a la programación emitida reconociendo su influencia negativa en la personalidad, particularmente en los más pequeños.

Creencia "La televisión es negativa porque los jóvenes imitamos lo que vemos y lo único que logramos es perder el tiempo".

Por otro lado, los estudiantes creen que la televisión tiene efectos negativos en la salud y los conocimientos adquiridos en el colegio porque consideran que:

"*la televisión daña la vista y borra los conocimientos" (*E1). En muchas ocasiones *"nosotros los jóvenes tratamos de imitar lo que vemos ahí y lo único que logramos es perder el tiempo*" (E3), otras veces dicen: "*la mayoría de los programas no son un aporte*" (E2). De esta manera se puede resumir que las creencias sobre la influencia negativa de la televisión son elocuentes, están asociadas principalmente al reconocimiento de la violencia y la influencia en la formación de identidad de las personas. Con lo anterior se puede afirmar que la creencia de los estudiantes respecto a los motivos por los que se ve televisión como actividad de tiempo libre en su vida cotidiana expresa un alto sentido crítico respecto a los aspectos negativos de la televisión, circunstancia que debe ser aprovechada en las aulas de clase para la planeación y ejecución de actividades de aprendizaje.

2. La música como actividad de tiempo libre

Siguiendo con la presentación de los motivos de las creencias sobre la música como actividad del tiempo libre, se destacan razones de utilidad y reconocimiento sobre la influencia negativa. Los estudiantes también dan a conocer las creencias de esta actividad en el aula de clase, lo cual convoca a una reflexión educativa sobre su incorporación intencionada en las prácticas de aula.

Creencia "La música es nuestro medio de expresión".
Al confrontar los resultados cuantitativos y cualitativos se deriva que un 52,8% de los estudiantes cree que los motivos para mantener una relación cercana con la música en el tiempo libre responden a la expresión de sus sentimientos. Esto coincide con la caracterización de los resultados cualitativos en los que manifiestan que la música es un *"medio de expresión"* (E1), *"es relajación"* (E3), *"un medio que nos libera"* (E4) y les permite *"cambiar de ánimo"* (E2). Estos motivos por los cuales los estudiantes escuchan música se convierten en razones para señalar esta actividad como favorita en el tiempo libre porque representa diferentes significados.

Desde el punto de vista cultural, llama la atención que los estudiantes no conciben su vida sin música. Afirman que a través de los diferentes géneros como el rock nuevo, el *reggae*, el *rap*, el vallenato, la salsa, las baladas en inglés y el *pop*, pueden construir identidades. Por otro lado, la música los distrae, es un espacio para compartir con sus amigos, es una forma de motivarse o concentrarse, y ellos están de acuerdo en que sus intereses cotidianos están marcados por las enseñanzas que les deja la música para conocer realidades cercanas: *"el*

*rap está enseñando la realidad de lo que está pasando en las calles"(*E4), muestra el conflicto social que se genera por la presencia de "*las drogas, las batidas militares, las guerras de los barrios"* (E2). Además, les da libertad para pensar y reflexionar sobre sus propias experiencias sin dejar de establecer la relación entre música y rumba. De esta manera, queda claro que los motivos que sustentan la creencia de considerar la música como actividad de tiempo libre se basan en su deseo interior manifestado por el gusto hacia diversos géneros musicales que les permiten expresar sus sentimientos. Para otros, se trata, sin lugar a dudas, de un espacio para valorar las diversas problemáticas sociales en las cuales están inmersos cotidianamente. De esta forma, se evidencia que, para los estudiantes, la música como actividad de tiempo libre tiene un alto significado como posibilidad de identificación social y cultural.

Por el momento, en este apartado se han reconocido las creencias de los estudiantes sobre la relación del concepto de tiempo libre con la actividad de la música en diferentes momentos y espacios, especialmente, la dedicación permanente de los estudiantes a su escucha: *"(…) ¡Las 24 horas! ¡Todo el tiempo!"* (E1);"*Cualquier espacio es favorable para escuchar música: el aula, la noche, entre semana, los fines de semana"* (E2). Es frecuente la realización de esta actividad y también se integra en parte de la vida académica. Por ejemplo, uno de ellos manifiesta:"*Cuando hago un trabajo, escucho canciones pero en inglés porque… si la escucho en español… escribo lo que estoy escuchando"* (E3). Otros prefieren escuchar música cuando leen o hacen aseo.

Es así como la música hace parte de la vida diaria y se conjuga fácilmente con la escuela, la casa y los amigos. De esta manera, la creencia de los estudiantes sobre la música como actividad de tiempo libre se sustenta en motivos de utilidad como mantener la atención en las actividades obligatorias y no obligatorias.

Creencia "El reggaetón y el rap son géneros musicales que degradan a la mujer e incitan a la violencia".

La creencia también indica una apreciación crítica sobre la música como actividad de tiempo libre, en cuanto a su valor educativo: *"¿El reggaetón qué le va a enseñar a uno? ¡A maltratar a la mujer!"* (E1);"*El reggaetón incita a los muchachos a estar en pandillas, pelear y fumar"* (E1); *"El rap solo habla de violencia*" (E2). Esto da a entender que los estudiantes son reflexivos al escuchar los contenidos ofrecidos por los diversos géneros musicales, lo cual sigue reafirmando el valor de la música como expresión cultural.

Creencia "La música en el aula, no afecta el aprendizaje".
Siguiendo con el planteamiento anterior, una de las grandes preocupaciones de muchos docentes dentro del aula es el uso de auriculares entre sus estudiantes y observarlos escuchar música durante las clases. Pues bien, los estudiantes se han ideado muchas formas para hacerlo. Una de ellas es relatada en forma jocosa: *"Escucho música en clase, tipo escolta, con un solo audífono y por el otro poniendo atención"* (E5). Pero también reconocen que hay ciertas condiciones a tener en cuenta: *"Escucho música en clase dependiendo del profesor… si es estricto no se puede"*; *"En la clase de matemáticas se puede escuchar música… si no están explicando*" (E4). También depende de la actividad didáctica que se organiza en clase: *"(…) si uno ya entendió y dejan taller, pues… ya uno se enchufa y se pone a hacer lo que le toca y listo*" (E2).

La acción de escuchar música y simultáneamente prestar atención en la clase puede entenderse en el contexto educativo como una estrategia propia de los estudiantes. Lo importante es pensar en cómo potencializar esta creencia de los estudiantes en favor de los objetivos de la clase; además, puede ser un pretexto de discusión para propiciar la actitud autocrítica y generar controversia o disposición propositiva para favorecer el planteamiento de estrategias didácticas intencionadas.

3. El tiempo libre y la participación en actividades culturales

Mientras el anterior análisis se ha concentrado en la influencia de la televisión y la música en relación con el tiempo libre, es momento de enfatizar en las creencias sobre las actividades culturales centradas principalmente en reconocer los tres elementos que, conjugados entre sí, pueden argumentan una creencia, los antecedentes, los motivos y las razones por las cuales los estudiantes están distantes o participan en estas, y por otro lado, destacar los retos para la escuela.

Creencia "Practicamos actividades artísticas como el canto y la danza porque permiten expresarnos y distraernos".
Los estudiantes explicaban que la participación en actividades artísticas como la danza, el teatro, la música o la pintura les permite tener un espacio de distracción para salir de la rutina, justificación sustentada desde el análisis descriptivo: *"Practico actividades artísticas porque me distraen"* (E4); *"Con la danza, uno puede expresar sus sentimientos y las emociones por medio de su cuerpo*" (E3). Dentro

de las actividades culturales practicadas, algunos estudiantes enfatizaban: *"El canto es una de mis actividades favoritas porque es la forma de expresar lo que uno siente"* (E2), pero ellos también opinaban: "*Practico actividades culturales para desahogarme*" (E2); también las ven como una alternativa de trabajo: "*Con el canto, uno puede ganarse la vida"* (E1).

Por otro lado, para entender las creencias de los estudiantes frente a la participación en estas actividades, es de vital importancia resaltar sus expectativas, puesto que ellos replicaban: "*Me gustaría estar en danzas, pero no puedo"* (E4); *"Me encantaría aprender a tocar instrumentos musicales como la guitarra y el acordeón"* (E4); *"Me gustaría aprender a dibujar"* (E3). La creencia de los estudiantes en este aspecto se puede entender desde las justificaciones expresadas al valorar la participación en estas actividades en cuatro aspectos fundamentales: el primero hace mención a la expresión, el segundo a la diversión, el tercero a una forma de trabajo y el cuarto a las expectativas frente a la práctica de actividades de interés.

Creencia "No practicamos y no nos gustaría participar en actividades artísticas ni culturales".

Al confrontar los resultados cuantitativos se confirma en este análisis que a los estudiantes les interesan poco estas actividades puesto que manifiestan: "*No practico ni me gustaría participar en actividades artísticas ni culturales"* (E1) o *"No tenemos tiempo para practicar actividades artísticas" (E3).* Se puede entender esta creencia como que los estudiantes en este momento ven dichas prácticas como algo lejano, a pesar de que los espacios y las alternativas motivan estas formas de expresión. La falta de tiempo constituye su mayor razón para no participar de esta forma positiva de usar el tiempo libre.

En conclusión, se tiene que las creencias en cuanto a la participación de los estudiantes en actividades artísticas y culturales en el tiempo libre se encuentran divididas. Por un lado, un grupo de estudiantes favorece la práctica de estas actividades, mientras que, por el otro, se evidencia poco interés en participar en actividades culturales y artísticas. Lo anterior debe ser un aspecto de preocupación para el sector educativo y una oportunidad para las políticas de las localidades en las que se advierte que este debe ser un asunto para problematizar y promover eficientemente la práctica, con el fin de reafirmar la identidad cultural positiva en estos sectores de grandes dificultades sociales.

4. El tiempo libre y la participación en actividades físicas

Creencia "Las actividades físicas son importantes para cuidar la salud, quitar el estrés y divertirnos".
Las ocupaciones físicas preferidas por los estudiantes son jugar fútbol, voleibol, baloncesto, golf, correr, ir al gimnasio, realizar caminatas y practicar danza. También expresan a manera de expectativas: "*Me gustaría practicar natación porque uno se prepara y es exigente*"; *"Me encantaría practicar patinaje artístico"* (E2). Los estudiantes creen que participar en actividades físicas es benéfico cuando estas se realizan por alguno de los siguientes motivos: "*gusto"* (E1), *"cuidar la salud"* (E3), "*mejorar el estrés*" (E2), "*distraernos y divertirnos*" (E6). Lo anterior demuestra que el ejercicio físico constituye para ellos una de sus principales actividades para aprovechar el tiempo libre. Esta creencia se puede entender a través de los motivos, razones y expectativas mencionadas.

Resulta así evidente que es favorable para el sector educativo saber que, a lo largo de este estudio, se reafirma una vez más que estamos frente a un grupo de educandos a los que les interesa estar dinámicos y enérgicos.

Creencia "Poco nos interesa practicar deportes".
Algunos estudiantes muestran rechazo hacia el deporte y no lo consideran parte de su tiempo libre, lo que es evidente cuando dicen: *"No soy buena y me da pereza*" (E3) o *"No me gusta y no me interesa practicar ningún deporte*" (E4). Así, se puede concluir que existe una tendencia a considerar como lejana la alternativa de la participación en expresiones físicas y deportivas en su tiempo libre. Los educandos rechazan la práctica de estas actividades por tres motivos fundamentalmente: el primero se relaciona con una tendencia ociosa, el segundo con el alto nivel de destreza que consideran que se requiere para ello y el tercero con el desinterés manifiesto en practicarlas.

5. El tiempo libre y la participación en actividades nocturnas

Para continuar, se darán a conocer las creencias de los estudiantes sobre tiempo libre en relación con su participación en actividades nocturnas.

Creencia "Participar en eventos nocturnos es una forma de demostrar autonomía, vivir la juventud y, cuando sea grande, me gustaría asistir a fiestas".
Los estudiantes consideran que los motivos por los cuales participan en las actividades nocturnas son: distracción, diversión, gusto, compartir con los ami-

gos, pasarla bien, salir de la rutina. Así, en el análisis cualitativo se advierte que este tipo de participación es una expectativa de autonomía de los estudiantes. Ellos lo expresan diciendo: *"Participaría en eventos nocturnos porque uno va creciendo y va tomando su propia autonomía, se puede decidir a dónde quiere ir, con quién y cuánto tiempo*" (E3). Este testimonio es un claro ejemplo de cómo los escolares creen en la opción de tomar sus propias decisiones. Salir de noche es sinónimo de ser grande. Según ellos, en este espacio se pueden "*compartir experiencias nuevas y es una forma de vivir la juventud"* (E6). La tendencia es de aceptación hacia las fiestas, toques, actividades de integración, pero también reconocen que "*no todo el tiempo es prudente estar allí y esto depende de las obligaciones"* (E4). Su expectativa en cuanto a asistir a estos eventos es favorable al revelarse frases como *"cuando sea mayor de edad, me gustaría asistir a fiestas, pero, eso sí, con la música que me gusta*" (E2). Por otro lado, algunos estudiantes consideran que no asistirían a estos eventos porque no existe un gusto por las fiestas y hacen énfasis en que la razón principal es que *"(…) debemos estar concentrados en el estudio"* (E5). Al mismo tiempo, creen que esto es cuestión de "*fiebre"* (E3), es decir, de algo propio de su edad. Según ellos, *"con el pasar del tiempo se pierde interés en participar de estos eventos"* (E2).

Creencia "A pesar de los problemas, es importante asistir a eventos nocturnos".
Los estudiantes valoran con gran sentido crítico que las actividades nocturnas son un pretexto para que se *"susciten problemas, tome fuerza la violencia y terminen afectando lo físico y mental"* (E4). Reconocen que el *"tiempo no solo es para fiestas"* (E2), con lo cual dan a entender que existen otras alternativas. A pesar del reconocimiento del posible peligro en la participación en estas actividades, prevalece el gusto y la expectativa. Los estudiantes creen que *"es muy importante asistir a eventos nocturnos"* (E1) y esto se puede entender como una influencia sociocultural por la facilidad de encontrar estos espacios en la ciudad. A esto se le suma que los medios de comunicación y la música influyen en su forma de pensar.

Creencias sobre la relación del tiempo libre con actividades académicas

Creencia "Las tareas se hacen para salir adelante y tener algún aprendizaje".
Los estudiantes realizan las tareas escolares *"dependiendo de la exigencia del profesor"* (E2). Esto indica que se le da más importancia a las tareas de las materias en que los profesores las proponen como un aprendizaje significativo y porque confían plenamente en sus estudiantes. También creen que se deben

hacer las tareas *"para salir adelante y tener algún aprendizaje"* (E4), lo que revela que con ellas desarrollan habilidades y destrezas que les ayudan a promover un pensamiento crítico.

Además, expresan que las actividades extraescolares sirven para "*dar opiniones y pensamientos"* (E1), lo que permite observar la adquisición de una mejor forma de expresión oral de los estudiantes. Del mismo modo, ellos hacen las tareas *"dependiendo de su proyecto de vida"* (E2), lo que quiere decir que si las tareas se realizan a conciencia se afianzan los conocimientos, se aprende y se mejora la calidad de vida. Igualmente, creen que *"se realizan las tareas por el interés de aprender o tener un conocimiento práctico para ayudar a otros"* (E2); esto significa que las tareas contribuyen a la comprensión de la vida cotidiana, por lo tanto, toda tarea tiene un fin específico que permite reflexionar sobre aquello que se aprende y su utilidad en el entorno.

Otros estudiantes expresan que las tareas ayudan *"a saber cómo manejar el tiempo y la responsabilidad"* (E1), lo que conlleva a adquirir un compromiso en su realización dedicando el tiempo suficiente para aportar al desarrollo de un pensamiento intelectual y favorecer su aprendizaje. A esto se suma que los estudiantes manifiestan un gusto especial por las tareas que están relacionadas con *"las matemáticas, escribir y pensar"* (E3), de lo cual se deduce que las tareas ayudan a mejorar la ortografía, el análisis y el desarrollo del pensamiento. Por eso, les dedican más tiempo y hay más motivación porque se les facilitan. También los estudiantes señalan que la lectura como actividad de tiempo libre les "*aporta conocimientos"* (E2) y adicionan una "*forma de aprender porque (…) desarrolla el pensamiento"* (E1). Para ellos es una actividad cultural que les permite a las personas ser mejores, les ayuda a tomar iniciativas y lograr tener una mayor educación. Además, leer resulta interesante porque aporta a la vida, permite construir nuevas ideas y favorece el pensamiento crítico. Hay que resaltar que se encontraron entre ellos algunos para los que leer es una pasión, una actividad que se realiza por gusto.

Creencia "Dedico tiempo a hacer tareas solo si me interesan".
Los estudiantes expresan que *"dedican tiempo a hacer tareas si son de su interés"* (E3). Esto demuestra que la motivación de los estudiantes a la hora de hacer las tareas depende del gusto por la materia e incluso de la facilidad en el desempeño escolar. Otros opinan que "*todas las tareas aportan, pero hay*

tareas que aportan más que otras" (E3). También manifiestan que los momentos para realizar tareas son *"entre semana, por las tardes, después de almorzar"* (E5). Esto se relaciona con la cotidianidad académica de los estudiantes de lunes a viernes después de salir del colegio. De forma similar, otros estudiantes dicen que "*dedican los fines de semana de una a dos horas"* (E2) a estas labores.

Por otro lado, algunos estudiantes consideran que "*hay tareas que no aportan nada*" (E5) y que, por eso, no les prestan mucha atención y prefieren copiarse y buscar aquello que requiera el mínimo esfuerzo. Ellos dejan claro que *"no les gustan las guías y [que] copiar les da pereza"* (E3). Se podría afirmar así que el interés por realizar o no las tareas dependen de la materia y de si hay evaluaciones. Finalmente, los estudiantes piensan que hacer tareas *"es una actividad de tiempo libre"* (E4), debido a que es el único espacio que tienen para dedicarse a esas actividades.

Pero así mismo se ha podido observar que los estudiantes realizan otro tipo de actividades como la asistencia a escuelas de formación. En razón de esto, han dado también a entender que no tienen suficiente tiempo para hacer tareas. Aunque ellos han logrado organizar el tiempo para responder a estas, han admitido que sí se necesita repasar para una evaluación o dedicar tiempo al trabajo que haya que hacer. También se comprueba que hay más dedicación cuando quieren obtener buenas notas y tienen el tiempo libre; de lo contrario, se van posponiendo para otro día.

Creencia "Las tareas se hacen por obligación".

Al explicar su rechazo a las tareas escolares, ellos dicen que *"las tareas se hacen por obligación o por cumplir"* (E2). Por consiguiente, se observa que las tareas son un deber académico que los estudiantes realizan por no perder la materia o porque *"queda poco tiempo para graduarse y de pronto pueden servir para el futuro"* (E2). No obstante, otros estudiantes opinan que "*no les gusta, ni les interesa hacer tareas"* (E3), lo que demuestra que no les prestan atención porque las consideran aburridas, dicen que son una pérdida de tiempo y creen que no aprenden, ya que solo se *"dedican a copiar y pegar"* (E2), sin darle la importancia a los beneficios que estas tienen para su desarrollo integral. Los estudiantes piensan que las tareas son hechas para *"pasar la materia"* (E5), lo que se evidencia como un simple requisito asociado a una nota y no como una forma de desarrollar competencias básicas.

Además, la connotación negativa de los estudiantes sobre la lectura se asocia al disgusto y a la idea de que si leen mucho, *"se vuelven locos"* (E5). Asocian a esta perspectiva negativa el riesgo de quedarse *"solos y sin amigos"* (E4). Insisten en que "*leer es aburrido y no [les] permite divertirse"* (E1). Esta lógica permite inferir que, dentro de las actividades académicas, no existe una formación para la práctica lectora que suscite la idea de rigurosidad de la lectura académica. La escuela probablemente no muestra la otra cara de la lectura, en donde no solo es objeto de calificación, sino también una estrategia efectiva para desarrollar procesos de pensamiento que les permita a los estudiantes disfrutar de esta actividad en su tiempo libre.

Creencias sobre el significado de tiempo de ocio

Creencia "No sabemos qué es tiempo de ocio… puede ser malgastar el tiempo o estar despechado".
Los estudiantes consideran de manera indiscriminada una serie de actividades de tiempo de ocio tales como

> — *Estar en el chat, jugar videojuegos, ver televisión, ir al cine, leer, hacer deporte, pasear, salir con sus amigos, montar patineta, practicar juegos de mesa, practicar danzas, arte, teatro, tocar en la orquesta, ir a las escuelas de formación, ir a conciertos, hacer grafitis, ir de compras, ir a bares, dormir, hablar por teléfono, ver videos, escuchar música, ir a museos.* (E3)

Este listado indica que los estudiantes relacionan el ocio con la práctica de diversas actividades que, se supone, aportan conocimiento o diversión y les despierta la iniciativa de mejorar como personas en su vida cotidiana. Pero también queda claro que, al omitir cualquier clasificación, se evidencia que no reconocen una identificación y diferenciación sobre lo que es el tiempo de ocio. Esto se confirma cuando los estudiantes lo admiten en expresiones como "*no sé qué es tiempo de ocio*" (E4). Esto reitera la ausencia del significado de ocio, debido a que no han sido educados en la importancia de este en el medio actual. Tampoco lo reconocen como una alternativa que contribuye a satisfacer la calidad de vida personal y social. Se encuentran también versiones contrarias que consideran que el ocio es *"malgastar el tiempo o estar despechado"* (E4), lo que reitera la analogía con el concepto de tiempo de ociosidad en el cual se realizan actividades porque no hay nada que hacer y se quiere salir del aburrimiento. Los estudiantes consideran las actividades de ocio como *"una*

rutina" (E2), es decir, actividades que cotidianamente realizan, ya sea porque no trabajan o porque sus padres se los exigen; otros estudiantes opinan que estas actividades *"no aportan nada"* (E3) y enfatizan en que no son productivas ni buenas para la vida, ya que se ejecutan inconscientemente o por gusto, aunque sea periódicamente.

Creencia "Ocio significa aprovechar el tiempo para aprender".
Otros estudiantes creen que el tiempo de ocio es *"un tiempo que se usa para aprender algo o un tiempo que deja una enseñanza"* (E3). Así, se demuestra que, sin tener un significado sobre el tiempo de ocio, los jóvenes lo definen inconscientemente al admitir que es una forma de adquirir aprendizaje por medio de una actividad que se ejecuta con arte, pasión y estar activo. Otros asocian el concepto de ocio con "*algo que les gusta hacer y despierta su interés"* (E2), con lo cual se denota que, a pesar de no saber qué es ocio, lo relacionan con gusto e interés y con su definición de actividades para descansar, divertirse o realizar formación desinteresada. Finalmente, otros estudiantes expresan que el tiempo de ocio es "*aprovechar el tiempo libre sin malgastarlo"* (E1), lo que quiere decir que, para ellos, es lo mismo tiempo libre y tiempo de ocio, pues los dos conceptos se inscriben en un mismo marco de gusto y tiempo que puede ser productivo.

Finalmente los estudiantes piensan que las actividades de ocio *"aportan en lo personal o en la salud"* (E3), de lo cual se deduce que pueden beneficiar la salud y además aportan en lo personal.

1. Función psicosociológica del tiempo de ocio

Para entender las creencias sobre la función psicosociológica del ocio en los estudiantes de educación media, es necesario precisar que las actividades de ocio cumplan con las características de *diversión*, *descanso* y *desarrollo*, como lo señala Sue (1982).

Creencia "Las actividades de ocio son para descansar y divertirse".
Los estudiantes definen la distracción como *"salir de lo cotidiano o la monotonía y hacer algo diferente"* (E2); además, expresan que "*las actividades del tiempo de ocio se escogen por diversión, en especial el estar con la novia"* (E4). También opinan que *"el descanso los hace sentir bien y que está relacionado con actividades artísticas*" (E4); esto significa que, cuando se habla de descanso, se refieren

al reposo, la relajación o el entretenimiento, aquello que les produce satisfacción y alegría luego de trabajar, estudiar, realizar una rutina física, entre otras. Con lo anterior, se denota que la creencia sobre la función psicosociológica del ocio considera únicamente dos características: *descanso* y *diversión*. La tercera, que es el *desarrollo*, no se encontró a lo largo del estudio cualitativo, lo cual se puede comprender porque es una dimensión del ocio difícil de lograr y está ligada al nivel de escolaridad y educación como lo señala Sue (1982, p. 84). Las instituciones educativas tienen el reto de retomar la función del desarrollo en el momento de formular reestructuraciones en el proyecto transversal de "aprovechamiento del tiempo libre", para realizar una profunda reflexión que permita involucrar una formación para motivar aficiones y promover en los educandos el desarrollo a plenitud de sus destrezas y habilidades.

2. Función social del tiempo de ocio

Para entender las creencias acerca de la función social del ocio en esta investigación, se hace referencia a encontrar expresiones de sociabilidad de los jóvenes en el momento de practicar o participar en actividades de ocio.

Creencia "Los estudiantes realizan diversas actividades solos o en compañía de sus amigos y familiares".
Ellos realizan diversas actividades en tiempos de soledad y, a propósito de esto, afirman: *"me gusta estar solo para pensar o escuchar música"* (E4); "*los fines de semana comparto con mis amigos, salimos a bailar y tomar"* (E4). Entre tanto, estos escolares enfatizan en lo fundamental que es compartir con su familia, ya sea con sus padres, hermanos o parientes, y lo consideran primordial. *"Un domingo es para salir o estar en familia"* (E5), es un día especial para *"ayudar a mis padres*" (E6). Lo anterior indica que las actividades de ocio practicadas por ellos demuestran un alto nivel de sociabilidad al otorgar importancia a los amigos y mostrarse a favor de compartir y fortalecer la unión familiar.

Creencia sobre el significado de tiempo de ociosidad

Creencia "La ociosidad significa aburrimiento y es sinónimo de perder el tiempo".
En los resultados cualitativos, los estudiantes definen el tiempo de ociosidad como *"un tiempo donde no hay nada que hacer*" (E6). Otras de las formas en que definen este concepto se refieren a *"un momento de aburrimiento"* (E4), *"un tiempo perdido al estar en el computador"* (E3), al *"esperar a alguien"* (E1), al

"desarrollar actividades de ocio que no sirven para la vida" (E6) o *"cuando se mata el tiempo"* (E3). De esto se deduce que los estudiantes creen que el tiempo de ociosidad es aquel donde no se hace nada productivo, por lo que mencionan su sensación de aburrimiento a pesar de ejecutar algún pasatiempo. En este sentido, la creencia sobre el significado de ociosidad está asociada a la insatisfacción al realizar algunas actividades como ver televisión, escuchar música o estar en la internet, motivo por el cual estos entretenimientos se califican como pasivos o como una pérdida de tiempo cuando no se realizan con un fin específico. Por tanto, los docentes deberán aprovechar esta creencia para mejorar los procesos educativos en las que el aprendizaje integre los factores psicosociales del ocio formativo dentro del tiempo libre.

ALGUNAS RECOMENDACIONES

Las recomendaciones de este estudio se proyectan en la posibilidad de continuar la investigación educativa sobre las creencias del sujeto, específicamente respecto a aquellas de los docentes respecto al concepto de tiempo libre y ocio, y así establecer su relación con las creencias de los estudiantes. En segundo lugar, se sugiere realizar un estudio que permita conocer cuál es la tendencia de las creencias sobre las actividades físicas y culturales en los estudiantes, con el fin de determinar factores o condiciones contextuales, socioculturales e ideológicas en las propuestas educativas de desarrollo integral de los educandos.

Se propone además investigar sobre el grado de las creencias para reconocer desde qué nivel los estudiantes las expresan y definir si las manifiestan desde la opinión, la certidumbre o el saber. Así se podrá conocer qué tan arraigada puede estar o no cierta creencia respecto al tiempo libre y el ocio.

Además, se sugiere a las facultades de educación y a las normales superiores que incluyan en sus planes de formación docente en todas las disciplinas una perspectiva investigativa y crítica sobre la conceptualización y uso adecuado del tiempo libre y de ocio, con el fin de crear estrategias que disminuyan las problemáticas sociales de los estudiantes.

La incidencia educativa y social del trabajo de grado sirve para replantear aspectos de la política pública a nivel nacional en cuanto a la formación del tiempo libre y del ocio. Conocer las creencias de los estudiantes sobre este

aspecto permite ver sus intereses y expectativas, lo cual puede ser utilizado para plantear nuevas alternativas tanto en la ciudad como en la escuela y, por supuesto, un conocimiento a considerar en la formación de los docentes desde la básica hasta las facultades de educación.

A MANERA DE CIERRE

Hoy, el disfrute del tiempo libre y la práctica del ocio son considerados derechos fundamentales y formas de expresión de la libertad personal. Por tanto, el uso adecuado del tiempo libre para el desarrollo integral de los educandos es parte fundamental de los referentes educativos a nivel nacional y un aspecto de especial atención en las instituciones educativas. La misión de formación en el aprovechamiento y uso del tiempo libre se centra principalmente en educar a los futuros ciudadanos para generar comportamientos en la vida adulta, que les permita organizar su tiempo para vivir con responsabilidad.

Desde la docencia, este estudio contribuye a aportar conocimientos sobre la relación entre las creencias como estado disposicional del sujeto estudiante en un entorno sociocultural y una dimensión de su desarrollo psicosocial como lo es el tiempo libre.

En este sentido, en un primer lugar, es pertinente considerar la descripción de las creencias sobre significado de tiempo libre, ocio y ociosidad. En segundo lugar, analizar los motivos que sustentan las creencias en relación con las actividades obligatorias y no obligatorias en la vida cotidiana de los estudiantes. Por último, reconocer las creencias sobre las actividades de ocio y ociosidad.

Las creencias sobre el significado otorgado por los estudiantes de educación media al tiempo libre revelan su apropiación como espacio que evidencia momentos libres de obligaciones que puede ser dedicados al descanso y la distracción, donde se pueden practicar actividades obligatorias autoimpuestas y actividades no obligatorias autotélicas, realizadas por placer y entretenimiento. Para los estudiantes, la práctica de actividades de tiempo libre les permite desarrollar habilidades en todas las dimensiones del ser y les da la posibilidad de mejorar su calidad de vida.

En cuanto a las creencias de los estudiantes sobre el significado de ocio se muestran dos posiciones: en primer lugar, quienes creen no conocer el signi-

ficado de ocio, pero implícitamente lo relacionan con espacios de ociosidad, es decir, consideran que son momentos estériles, expresados como períodos de aburrimiento o pereza; en la segunda posición, también creen que el ocio significa aprovechar el tiempo para adquirir aprendizajes que impliquen el desarrollo de habilidades y capacidades, principalmente artísticas y físicas, sin descartar las intelectuales. Ellos valoran la realización de las actividades de ocio y dan importancia a los tiempos de soledad, los amigos y principalmente la familia. Según Dumazedier (1964, 1971) al explicar el ocio, en estas actividades realizadas por los sujetos deben conjugarse la diversión, el descanso y el desarrollo. Desde este punto de vista, la creencia favorable para ser cultivada en los espacios formativos se aproximaría más al significado del tiempo en actividades de ocio que aporten a la máxima realización de los educandos como seres humanos, en donde encuentren su plena felicidad.

También se encuentran creencias sobre el significado de ociosidad como tiempo estéril en el que prevalece la pasividad, es decir, una actitud motivada por el deseo interior, expresada explícita e implícitamente y manifestada cuando no se quiere hacer nada. Esta comprensión de los estudiantes está relacionada con el nivel inferior del ocio propuesto por López (1982, como se cita en Llull, 1999) y está asociada a la insatisfacción de realizar algunas actividades al ser consideradas una pérdida de tiempo cuando no tienen un objetivo significativo.

En el análisis sobre los motivos de las creencias de los estudiantes en cuanto a las actividades no obligatorias, se evidencia que el descanso, la diversión, el aprendizaje, la expresión de sus sentimientos y el cuidado de la salud constituyen sus motivos principales para practicar estas actividades en su tiempo libre. También reconocen razones con un alto sentido crítico sobre la influencia negativa de los medios de comunicación en procesos de identificación cultural.

Al respecto de dichas actividades, los estudiantes manifiestan dos tendencias: por un lado, aceptación o favorabilidad hacia las prácticas deportivas y artísticas, pero también se encontró poco interés hacia estas. Las creencias son diversas: son estables entre los estudiantes, lo cual no significa que aquellas que son desfavorables no se puedan cambiar por otras, como lo afirmaba Ortega y Gasset (1924). Los retos en el sector educativo precisamente se constituyen al ofrecer a los estudiantes nuevas posibilidades o, específicamente, motivos y razones para que sustituyan las creencias negativas.

Por otro lado, en las actividades obligatorias, los motivos que sustentan las creencias son el interés por lo práctico, el desarrollo de procesos cognitivos y el deber por cumplir. En esta dimensión, es pertinente precisar que las actividades académicas en el tiempo libre podrán ser un motivo de resignificación, especialmente en cuanto a las creencias negativas acerca de las tareas escolares y la lectura. Así, se cuenta con la oportunidad de fomentar nuevas perspectivas acerca de la organización de estas actividades.

Teniendo en cuenta la caracterización de las creencias, se puede afirmar que estas expresan motivos, razones y expectativas que, al conjugarlos entre sí, permiten conocer el estado de disposición interior de los escolares. Además, estas creencias están clasificadas en el nivel intermedio, puesto que son expresiones del sentido común, lo que resulta coherente con los planteamientos de los psicólogos Bronckart y Prévost (citados en Doron y Parot, 2008).

El grupo estudiado reconoce únicamente dos creencias sobre la función psicosociológica del ocio: el descanso y la diversión. A propósito de una tercera que sería el desarrollo, hay que decir que no se encontró a lo largo del estudio cualitativo. Esto supone que las instituciones educativas tendrán el reto de retomar la función del desarrollo en el momento de formular reestructuraciones en el proyecto transversal de aprovechamiento del tiempo libre, para realizar una profunda reflexión que permita involucrar una formación para motivar aficiones y promover en los educandos el desarrollo a plenitud de sus destrezas y habilidades.

REFERENCIAS

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito. (2012). *Sistema de evaluación integral para la calidad educativa SEICE. Localidad de Bosa.* Recuperado de http://evaluacion.educacionbogota.edu.co/files/07Bosa_julio2012.pdf

Ander-Egg, E. (1974). *Diccionario de Pedagogía*. Buenos Aires: Magisterio.

Ander-Egg, E. (2004). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Madrid: CCS.

Arias, M. (2000). *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de: ttp://tone.udea.edu.co/revista/mar2000/Triangulacion.html

Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Comunication Researches*. Glencoe III: Free Press.

Camelo, A., García, N. y Merchán, S. (2009). Destilar la información. Un método para el análisis de discursos. En *Memorias del V Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Investigación Educativa.* Ponencia presentada en la Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación. Cipolletti, Argentina, 21 al 23 de octubre.

Cuenca, M. (1995*). Temas de pedagogía del ocio.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Doron, R. y Parot, F. (2008). *Diccionario de psicología*. Madrid: Akal.

Dumazedier, J. (1964). *Hacia una civilización del ocio*. España: Estela.

Dumazedier, J. (1971). Realidades del ocio e ideologías. En *Ocio y sociedad de clase*s. Barcelona: Fontanella.

Flores, P. (1998). *Concepciones y creencias de los futuros profesores sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje.* Granada: Colección.

Garagorri, P. (1986). *Ideas y creencias (y otros ensayos de filosofía).* Madrid: Alianza.

Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las Ciencias Humanas. La investigación en acción.* México: Fondo de Cultura Económica.

Hernández, R., Fernández, C. y Batista, P. (1999). *Metodología de la investigación* (2.ª ed.). México: McGraw Hill.

Hernández, R., Fernández, C. y Batista, P. (2010). Capítulo 17: Los métodos mixtos. En *Metodología de la investigación* (pp. 544-601). México: McGraw Hill.

Kornblit, A. (2007). *Juventud y vida cotidiana.* Buenos Aires: Biblos.

Leif, J. (1992). *Tiempo libre y tiempo para uno mismo. Un reto educativo y cultural*. Madrid: Narcia.

Llull, J. (1999*). Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre.* Madrid: CCS.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5.ª ed.). Madrid: Pearson Education.

Mora, E. (2002). *Psicopedagogía infanto-adolescente* (Tomo 3: Pubertad y Adolescente). Madrid: Cultura S.A.

Munné, F. (1996). *Psicosociología del tiempo libre*. México: Trillas.

Ortega y Gasset, J. (1924). Prólogo a "De Francesca a Beatrice". *Obras Completas* (Vol. III). Madrid: Taurus.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá: Autor.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos curriculares de educación física*. Bogotá: Delfín.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares de Educación Física, Deporte y Recreación.* Bogotá: Autor.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Aljibe.

Sue, R. (1982). *El ocio.* México: Fondo de Cultura Económica.
Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente.* Bogotá: Universidad de La Salle.
Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.
Yarce, J. (1997). *Qué hacer con la televisión. Problemas y soluciones*. Bogotá: Planeta.
Zamora, R. (1988). *Sociología del tiempo libre y consumo de la población*. La Habana: Ciencias de la Habana.

Capítulo 6

REALIDAD Y ESCUELA: CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Karen Yissed Sosa Valero[1]
Jairo Antonio Torres Méndez[2]

INTRODUCCIÓN

Este capítulo permite ahondar en el pensamiento de los estudiantes de grado décimo y undécimo de los colegios en convenio de la ciudad de Bogotá, a través de la identificación y caracterización de creencias en torno a cuatro categorías (percepción de la institución escolar, prácticas de evaluación y convivencia, roles y ambientes de aprendizaje) de las cuales surgieron seis creencias. Pero ¿por qué se hizo esta investigación? Se indagó sobre este tema ya que nos encontramos en un momento de cambios sociales, culturales, políticos y tecnológicos debidos a la globalización, los cuales influyen en las instituciones educativas y, especialmente, en el pensamiento y participación social de los estudiantes.

Por otra parte, la escuela tiene un papel decisivo y preponderante en la mediación y desarrollo de la sociedad y, por ello, el gobierno invierte grandes cantidades de recursos para que toda la población tenga acceso a esta, con el

[1] Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: karen_girl117@hotmail.com
[2] Licenciado en Lengua Castellana, Inglés y Francés y Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: jairotoanuva@hotmail.com

objetivo de generar un crecimiento social, económico y cultural. Dicho crecimiento modifica, directa o indirectamente, los modos de pensar o actuar de las personas durante la etapa escolar a través de las prácticas y discursos que en el plantel se ofrecen. Sin embargo, nos encontramos con una problemática recurrente en relación con las posturas y cuestionamientos de los estudiantes frente al objetivo de la escuela y a las prácticas llevadas dentro de esta, pues consideran que algunos procesos están desvinculados de su contexto y de sus necesidades, ya que no hay una utilidad inmediata de lo que se imparte en la institución frente a lo que ellos necesitan en su entorno o lo que desean.

De hecho, los cambios mencionados anteriormente generan que los estudiantes desvaloricen las prácticas dentro de la institución, los conocimientos que allí se pueden adquirir y la escuela misma, ya que ellos priorizan la vinculación al mundo laboral. Entonces, ellos encuentran alternativas directas a lo que realmente los está afectando o anhelan, como emplearse para apoyar a su familia en el aspecto económico, ganar dinero sin necesidad de cruzar por la escuela o vincularse a bandas o tribus urbanas en las que se sienten aceptados y valorados. Añádanse también las situaciones de irrespeto o de conflicto que se presentan ocasionalmente con sus compañeros e incluso con sus profesores, lo que bien se conoce como matoneo o *bullying*: los estudiantes que denuncian esta situación, en un gran número de casos, se desvinculan de la institución y, en los casos más graves, de la educación.

Por tal motivo, fue trascendental conocer la importancia que los estudiantes le dan a la institución escolar, saber cómo conciben su contexto educativo en función de su formación tanto personal como académica y de qué manera le es útil para su futuro proyecto de vida. Al tener en cuenta las creencias de los estudiantes frente al lugar donde se están formando, se pueden generar cambios que permitan mejorar diferentes aspectos institucionales y, de igual forma, optimizar el proceso de aprendizaje-enseñanza, dado que los maestros y directivos al conocer las creencias de los estudiantes pueden modificar o re direccionar sus prácticas en pro del proceso formativo en la etapa final de la educación media.

REFERENTES TEÓRICOS

El tipo de investigación adoptado para este trabajo es de carácter mixto, el cual integra o combina lo cuantitativo y lo cualitativo durante todo el proceso

de investigación, debido a que las creencias no son tan fácilmente medibles u observables. Es de tipo cuantitativo en cuanto logra explicar de manera objetiva un fenómeno, mide con precisión diversas categorías de estudio y permite generalizar los resultados a partir de la aplicación de un instrumento de recolección de datos. Por otra parte, es de tipo cualitativo, ya que permite descubrir y entender la realidad de un fenómeno en profundidad o la vivencia de un grupo social a través de una perspectiva interpretativa. Se caracteriza por la subjetividad en la medida en que posibilita una reflexión comprensiva por parte del investigador.

Con esto en mente, para responder al problema de investigación se optó por vincular datos cuantitativos y cualitativos para la recolección de información. De tal modo, se empleó un instrumento cuantitativo (el cuestionario) y, posteriormente, con base en los resultados de este, se aplicó un instrumento cualitativo (guion de entrevista). Así pues, se logró la triangulación de datos, con el fin de obtener una visión e interpretación holística, múltiple y enriquecedora de las creencias que tienen los estudiantes de media vocacional sobre la institución escolar.

Las creencias

Para iniciar, Villoro (1982) afirma que la creencia es "un concepto epistémico" definido como un estado adquirido en el que el hombre se muestra disponible y se generan respuestas coherentes que están determinadas por un objeto o situación objetiva aprehendida. El autor en mención considera el saber y el conocer como formas de creencia, es decir, como estados disposicionales adquiridos que orientan la práctica del sujeto ante el mundo; estos estados serían determinados por lo que realmente existe y no por lo que simplemente creemos que existe, es decir, que para creer se necesita considerar algo como realmente verdadero y tener razones suficientes que justifiquen tal creencia. Para Villoro (1982), algo sucede en el interior de la persona cuando cree; es un sentimiento especial que ocurre en la mente del sujeto. En este sentido, la creencia es un estado interno adquirido del sujeto en el cual se explican ciertos hechos observables que guían y orientan las acciones humanas.

Presentada la anterior definición, se puede señalar que las creencias son convicciones que las personas adquieren, comparten y aceptan a través de la interacción social y las experiencias personales, a las cuales se les da razón o

justificación; por ello, las creencias pueden ser tomadas como convicciones que determinan la acción o la conducta humana.

Institución escolar

Examinando el punto de vista sociológico y de acuerdo a Morales y Abad (2008), cada persona en el mundo nace en una sociedad y cultura específicas y, desde ese momento, comienza a pertenecer a un grupo social. A partir de allí y en el transcurso de su vida, el individuo aprende e interioriza elementos socioculturales como costumbres, valores, tradiciones, roles, formas de organización social y política, reglas de comportamiento, entre otros, para que, de esta manera, se adapte al entorno social en el cual debe vivir.

El individuo lleva un proceso de socialización en el cual es necesario que adquiera una serie de pautas de comportamiento que le permitan saber cómo actuar ante una situación, qué debe esperar de los demás individuos, cómo debe reaccionar en un caso concreto y qué pueden esperar los otros de él. Dichas pautas se obtienen de la conexión entre las relaciones, los estatus y los roles sociales, y los diversos agentes de socialización. Las instituciones son entendidas, entonces, como un segmento de la cultura, un lugar integrado por un conjunto de roles, normas y pautas de comportamiento que cumplen una función importante para el buen funcionamiento y desarrollo del sistema de la sociedad e, igualmente, que garantizan la supervivencia de los individuos.

Por lo tanto, en la mayoría de las sociedades existen instituciones económicas, políticas, familiares, religiosas, educativas, etc., cada una con funciones y normas que permiten satisfacer las necesidades de la sociedad y, como se mencionó anteriormente, esenciales para la supervivencia; en este sentido, cada necesidad, sea individual o grupal, da origen a una institución. Por ejemplo, en el caso de la escuela, su función no se reduce a la transmisión de conocimientos y habilidades que integran el currículo académico, sino que debe fomentar actitudes y valores que permitan el orden, la disciplina, la exigencia y la importancia del éxito en una sociedad competitiva (Morales y Abad, 2008).

Adicionalmente, las instituciones tienen como finalidad cumplir una función relevante para la cultura y la sociedad: la de organización social. En otras palabras, también se encargan de regular las relaciones entre los hombres, quienes deben asumir normas y roles para que exista un orden, comportamiento y

desarrollo social. De esta forma, las instituciones actúan como agentes de estabilidad social y su permanencia garantiza la prolongación y continuidad cultural a través del tiempo (Morales y Abad, 2008).

Centrándonos ahora en la institución escolar, para Meirieu (2004), la escuela no es solo un servicio, también es una institución. Por un lado, este autor entiende como "servicio" un organismo, establecimiento o empresa que sirven a los individuos para satisfacerlos y proporcionarles diversas prestaciones; este puede ser juzgado por su calidad y eficiencia por parte de los usuarios. Por lo tanto, la escuela vendría a ser un servicio público, que ofrece a los padres de familia atender a sus hijos durante cierto tiempo en el día, mientras que ellos se dedican a sus actividades laborales; de igual forma, presta servicios a los docentes y agentes administrativos que contrata, ya que les ofrece un empleo y un salario.

Sin embargo, no es posible reducir la escuela a un simple servicio, ésta no es ni debe ser una máquina de enseñar y aprender, se basa en algo distinto. De este modo, la escuela tiene que estar instituida y con reglas de funcionamiento teniendo como misión la de permitir a todos los niños y jóvenes aprender y obtener las bases necesarias para su desarrollo personal, su integración social y éxito profesional (Meirieu, 2004).

Las prácticas

Prácticas pedagógicas

Se habla de práctica pedagógica, desde la perspectiva de Zuluaga (como se cita en Ortega, 2005), como el ejercicio de la enseñanza o como modelos pedagógicos teóricos y prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. Además, abarca una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados en la pedagogía. Sumado a esto, la práctica pedagógica es vista como las formas de funcionamiento de los discursos llevados dentro de las instituciones educativas y las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico.

Prácticas evaluativas

En primera medida, las prácticas evaluativas pueden ser consideradas como aquellas que se desarrollan en la escuela para medir los conocimientos adquiri-

dos por los estudiantes durante el proceso de formación. Según lo proyectado en el Plan Decenal de Educación 2006-2016, es importante verlas como una herramienta que permite dar cuenta de los logros, avances, competencias, fortalezas y dificultades de los estudiantes para potenciar los aprendizajes y procesos que ocurren en el aula de acuerdo con las etapas de desarrollo cognitivo (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2007).

En relación con lo anterior, la evaluación es entendida como un elemento regulador que permite valorar el avance y los resultados de un proceso a partir de evidencias con el propósito de identificar ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje; reorientar los procesos educativos o estrategias pedagógicas para apoyar a los niños o jóvenes que presenten debilidades en su proceso formativo, y determinar la promoción de los estudiantes en cada grado (República de Colombia, MEN, 2008).

Lo dicho hasta ahora conduce a las instituciones escolares a establecer unas prácticas evaluativas continuas e integrales que permitan garantizar la eficiencia, eficacia y calidad de los procesos formativos. Aquí, es importante aclarar que tales prácticas no deben convertirse en un medio sancionador o discriminador de los docentes hacia los estudiantes, pues de esta manera, según el Ministerio de Educación Nacional (2008), no estarían siendo evaluados adecuadamente.

Prácticas de convivencia

La institución escolar es una microsociedad conformada por estudiantes, docentes, directivos y padres de familia que interactúan y conviven en un espacio determinado. A partir de las interacciones, surgen elementos de regulación de la convivencia, así como los actores principales, gestores y aplicadores de las reglamentaciones para la sana coexistencia. Como lo dice la Ley 1620 del 2013, el fin de esta sana convivencia es la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción ciudadana, teniendo conocimiento de las diferencias presentes en cada uno de los miembros de la comunidad (República de Colombia, MEN, 2013).

Adicionalmente, entre las prácticas de convivencia se encuentran la participación de los miembros de la comunidad —con la cual cada quien tiene el derecho y el deber de dar a conocer sus ideas e inquietudes a través del representante del comité—, la corresponsabilidad de la familia y el Estado —ya

que la comunidad educativa no se encuentra aislada del contexto nacional—, y la integralidad —que da cuenta de la formación en autonomía y respeto que se desea que los estudiantes adquieran en la escuela—.

Todo lo anterior se establece dentro del contexto educativo con el fin de identificar y resolver los conflictos que se presenten entre los miembros de la comunidad educativa, liderar acciones que fomenten la convivencia y la construcción de ciudadanía, y vigilar el cumplimiento de lo establecido en el manual de convivencia (República de Colombia, MEN, 2013).

Los actores

Docente

Siguiendo a Sierra y Carrascal (2008), el docente debe ser un buen observador y experimentador; él es quien formula preguntas que confrontan los preconceptos de los estudiantes y quien estimula el desarrollo de sus destrezas cognitivas y mejora su capacidad de comprensión. En este sentido, el docente se convierte en un agente que facilita los procesos cognitivos y que construye nuevas herramientas para el aprendizaje. Igualmente, es importante que ejercite habilidades cognitivas básicas y complejas que puedan ser aplicables a la resolución de problemas y a relacionar los contenidos curriculares con la vida y el contexto, con el fin de que el proceso de aprendizaje sea significativo para los estudiantes.

Estudiante

Es aquel sujeto que se encuentra en la etapa de formación, asociado a una institución, donde su oficio es *estudiar*. Él o ella eligen este oficio con la convicción de ascender en la pirámide social al tener la posibilidad de acceder a las oportunidades que la sociedad les ofrece. Sumado a esto, el estudiante debe analizar y manejar las dificultades que presenta la sociedad donde se encuentra para que pueda re-direccionar sus propios problemas de la mejor manera (Raad, 2012). De igual forma, debe ser dedicado y consciente respecto a lo que su oficio le demanda, incluido lo que la sociedad espera de él o ella y lo que le puede ofrecer a su comunidad al término de su formación. Aun así, el estudiante no está restringido en la forma como adquiere el conocimiento, debido a que en la actualidad se manejan métodos dinámicos y activos que dan respuesta al desarrollo de las personas y las comunidades bajo el ambiente cambiante de la globalización (Raad, 2012).

De otra parte, Calderón (2002) dice que el estudiante juega un papel activo dentro de la escuela y debe poseer un espacio que le permita desarrollar acciones en función de su propio aprendizaje. En este sentido, el estudiante es protagonista de su aprendizaje y el proceso de adquisición de conocimientos debe ir a su propio ritmo.

Los ambientes de aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje, además de darse entre el docente y el estudiante, debe ser pensado para que se desarrolle en ambientes totalmente reales y en condiciones óptimas. De este modo, es importante considerar que dentro de la institución escolar se encuentran diversos ambientes de aprendizaje, también llamados ambientes educativos.

Para Sierra y Carrascal (2008), los ambientes de aprendizaje son concebidos como espacios que se crean para atender a las personas que aprenden, en los que se consideran tanto los entornos físicos como los virtuales y las condiciones requeridas para las actividades de pensamiento. Sumado a esto, Garzón (como se cita en Sierra y Carrascal, 2008) afirma que un ambiente de aprendizaje es un conjunto de condiciones aptas para el desarrollo de competencias en los estudiantes, donde es necesario precisar conceptos que se puedan explorar, estudiar y aprender significativamente; estos ambientes deben ser estructurados por los docentes, de tal manera que los estudiantes puedan abordar el aprendizaje de manera sistemática y flexible para favorecer el aprendizaje autónomo. En palabras de Duarte (2003), se trata de un espacio y un tiempo en movimiento, en los que los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores.

Finalmente, en esta investigación se asumen los ambientes educativos como aquellas circunstancias y factores que inciden en el aprendizaje, en particular, aquellas que tienen que ver con los espacios físicos, el tipo de relaciones e interacciones entre maestros y alumnos, los roles que se configuran y la clase de dependencia con el conocimiento que se instaura en el proceso de enseñanza.

LOS RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de las categorías de análisis (percepción, prácticas, roles y ambientes de aprendizaje) a partir de la observación

de los resultados obtenidos tanto en la encuesta como en la entrevista, lo cual permitió develar los hallazgos pertinentes y relevantes con respecto a las creencias de los estudiantes sobre la institución escolar y las tensiones que emergieron entre dichas creencias y la realidad de las escuelas.

Primera creencia: "La escuela enseña habilidades y valores para usarlos fuera de ella"

Los estudiantes consideran que asisten a la institución escolar porque les brinda elementos importantes para su desarrollo profesional, al haber un re-direccionamiento por parte de los docentes o directivos para la elección de una carrera. Los estudiantes consideran que asisten a la institución escolar porque aprenden y adquieren conocimientos y habilidades para poder hacer uso de ellos fuera de la escuela y, por otra parte, asisten a la institución escolar porque allí se forman en valores. Ellos hablan de habilidades y conocimientos necesarios para iniciar su vida laboral y así ser parte de la sociedad; además, mencionan que cursar sus estudios en la escuela se ha convertido en un aspecto obligatorio para adquirir los certificados y el diploma correspondientes para ingresar a estudios técnicos o profesionales o para empezar a trabajar.

Esta postura se puede corroborar con la perspectiva de Meirieu (2004), cuando afirma que, al ser un servicio, la escuela ofrece a los individuos, en este caso a los estudiantes, diversas prestaciones o elementos fundamentales en pro de satisfacerlos. En este sentido, la escuela ofrece el servicio de enseñar, brinda conocimientos y habilidades necesarios para que los estudiantes puedan desenvolverse en la sociedad y prepararse para el mundo laboral, y finalmente, procura las bases necesarias para el desarrollo personal, su integración social y éxito profesional. Ahora bien, en un porcentaje importante, los estudiantes argumentan que los conocimientos y habilidades necesarios para la vida fuera de la escuela también se pueden adquirir en contextos y lugares diferentes a esta; en este sentido, la importancia de asistir a la escuela radica en la obtención del diploma, ya que lo perciben como un requisito para trabajar y ganar dinero.

Frente a esto, los estudiantes han construido en sus mentes la creencia de que la institución escolar es la encargada de aportar al crecimiento en la formación en valores y la adquisición de habilidades para adaptarse a la vida fuera de la escuela; además, creen que la institución escolar es el lugar donde adquieren

el diploma que, en sí mismo, se convierte en requisito para poder aplicar a un empleo, según se apreció a través de sus actitudes y respuestas.

Segunda creencia: "La institución escolar fomenta valores, pero cohíbe el pensamiento crítico"

Un segundo hallazgo apareció cuando se indagó sobre el tipo de persona que está formando la institución escolar. Frente a esto, los estudiantes consideran que la institución escolar sí les brinda elementos suficientes para vivir satisfactoriamente en la sociedad, ya que les permite tomar una postura crítica dentro y fuera de su contexto escolar. Si bien es cierto que la escuela los está formando en valores para ser personas responsables y autónomas, los estudiantes objetaron, en la mayoría de los casos, que el colegio no les ofrece una formación en lo que respecta a pensamiento crítico.

Buen ejemplo de ello es que no se les permite a los estudiantes replantear organizaciones dentro de la escuela y, cuando llegan a expresarse o dan sus opiniones en relación con algún tema como el mejoramiento de la institución escolar, no se les presta atención a sus ideas e inquietudes; por el contrario, siempre se les silencia, se les da la espalda, se les ignora o, en los casos más graves, se reprende su forma de pensar.

Tercera creencia: "Las formas de evaluación que proponen las instituciones escolares no cumplen y no dan soluciones a las necesidades de los estudiantes"

El primer aspecto tiene que ver con la forma de evaluar que se implementa. Los estudiantes reconocen dos maneras de ser evaluados por parte de los docentes en la escuela. Por un lado, una gran parte de las actividades presentadas por los docentes tiene que ver con los ejercicios que proponen los colegios como las guías, los talleres y las tareas, con los cuales los estudiantes dicen no estar de acuerdo, debido a que no son lo suficientemente atrayentes y no plantean un propósito puntual para ellos; por ello, al final, resultan copiándolas de otros compañeros.

Por otro lado, se encuentran las actividades dirigidas al entrenamiento de las pruebas Saber 11, las cuales, según la percepción de los estudiantes, no tienen una planeación ni un objetivo direccionado a su crecimiento personal

y académico. Para ellos, estos ejercicios de "entrenamiento" son importantes solo para las directivas del colegio, para ocupar un buen puesto y lograr un número mayor de estudiantes nuevos. Estas dos formas de evaluar y de preparar convierten las prácticas de la escuela en actividades que les generan tedio y disgusto a los estudiantes y que no les representan significado alguno.

Esta creencia puede ser evidenciada y justificada a través de lo que menciona Villoro (1982). Las razones tanto individuales como compartidas con la comunidad estudiantil permiten comparar y entrar en una contradicción con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional (República de Colombia…, 2007), pues a partir de las posturas de los estudiantes es notable que las prácticas evaluativas desarrolladas en la escuela no son herramientas que den cuenta de los avances, competencias, fortalezas o dificultades presentados por ellos durante su proceso de aprendizaje. En vez de eso, se han convertido en un castigo o se usan solamente para completar algunos tiempos de clase.

Cuarta creencia: "Las normas presentes en el manual de convivencia no cobijan a todos los miembros de la comunidad escolar y están hechas para restringir y castigar a los estudiantes"

Los estudiantes manejan esta creencia en lo que corresponde a la mediación de convivencia dentro de la institución escolar, que se hace a través del manual de convivencia. En relación con esto, los estudiantes dicen que las reglas presentes en el manual cubren todos los procedimientos a seguir en caso de problemas e inquietudes; de igual forma, consideran que son prácticas y útiles cuando se presentan problemas de convivencia, y que los procedimientos contemplados en el manual se han seguido al pie de la letra cuando se presenta cualquier tipo de agresión entre pares.

Sin embargo, los estudiantes afirmaron que, aunque efectivamente las reglas se siguen en la mayoría de los casos tal cual están en el manual, ellos sienten que no se toman en cuenta su punto de vista ni sus ideas en la redacción. Frente a esto, las normas quedan sesgadas a solucionar, por un lado, los problemas entre estudiantes o de un estudiante frente a un profesor de una manera óptima, pero, por otro lado, si el problema o la falta surgen del maestro hacia el estudiante, esa situación no se contempla en el manual. Por ende, no existen procedimientos que den solución a un evento de este tipo. Es notable que los estudiantes confían en la forma en que, según este texto, se resuelven y aclaran inconvenientes leves o graves dentro de la institución escolar, pero esto no

alcanza a cubrir el cien por ciento de los casos que allí se presentan a diario, por ejemplo, si la agresión es de maestro a estudiante.

Además, los estudiantes respondieron que las normas contempladas en el manual no les permiten expresar su individualidad y tienen ciertas opiniones sobre la importancia de las reglas con las cuales ellos no están de acuerdo. Por ejemplo, argumentan que el uniforme o el largo del cabello no afectan el proceso de aprendizaje, desde que se mantenga un aseo adecuado. Esto genera en los estudiantes la concepción que en el colegio no se 'respetan' sus gustos por lo que está contemplado en el manual de convivencia y donde a ellos les gustaría incluir sus puntos de vista.

Quinta creencia: "El docente sabe más y, por eso, debe transmitir los conocimientos que posee al estudiante, quien es el receptor de dicho conocimiento"

Para esta creencia, los estudiantes consideran al docente como una persona que transmite conocimientos; para ellos, él posee un conocimiento mayor, adquirido por los estudios y el paso a través la universidad y, por ende, debe trasmitir a los estudiantes lo que ha aprendido. En segundo lugar, está el rol del docente, al percibir la escuela como lugar de formación, donde es él quien debe guiar el proceso de aprendizaje.

Si bien es cierto que, desde la perspectiva tradicional, el docente era considerado como el transmisor de conocimientos, actualmente, con la creencia de los estudiantes, no se estaría cumpliendo la afirmación de Zabala (2000) y Sierra y Carrascal (2008) acerca de verlo como la persona que ayuda a comprender y dar sentido a los conocimientos brindados, tiene en cuenta las capacidades de los estudiantes, estimula el desarrollo o las destrezas cognitivas y mejora la capacidad de comprensión en los educandos.

Frente a la concepción de su propio rol, los estudiantes consideran que su papel dentro de la escuela es el de ser sujetos receptores del conocimiento e información enseñada en la escuela. Esto se deriva de aspectos como su ajuste a unas normas planteadas con anterioridad —como se identificó en una de las creencias de la categoría de prácticas de evaluación y convivencia— y, de igual forma, que sus acciones se enmarquen en lo que esas normas exigen. En consecuencia, los estudiantes sienten que no pueden expresar sus opiniones

e ideas y que solo se deben centrar en recibir la información o conocimientos que proporciona la institución.

A causa de lo anterior, la creencia sobre los roles del docente y del estudiante se encuentran en una relación simbiótica, donde el primero cumple la función de transmitir conocimientos y el segundo recibe un cúmulo de conocimientos, pero además debería mostrar un progreso y una adaptación para el mundo fuera de la escuela.

Sexta creencia: "Los estudiantes aprenden mejor si se usan otros espacios dentro de la institución escolar"

Esta creencia surge cuando los estudiantes argumentan que el salón de clase es el espacio más propicio para adquirir conocimientos. Además, en las respuestas de los estudiantes frente a este aspecto, se encontraron dos posturas. En la primera, reconocen que el salón es importante y facilita el proceso de aprendizaje, ya que cada estudiante tiene su lugar asignado. Esta privacidad les permite eliminar la mayor cantidad de distractores. Claro está que sostienen estas ideas solo cuando hablan de clases atractivas y llamativas para ellos porque, de lo contrario, se distraen dentro del salón. La monotonía o el aburrimiento surgen en el momento en el que el docente enfoca la clase únicamente en el tablero.

La segunda postura se centra en lo que dicen los estudiantes cuando comparan el salón de clase con una celda de prisión. Los estudiantes aseguran que el salón solo sirve para mantenerlos en control y orden en cada una de las clases. A esto se añade la idea de que este no es el único lugar donde se aprende —tal como se encontró en la categoría percepción—. Adicionalmente, un 50% de los estudiantes reconoce que los laboratorios les permiten aprender mejor y contextualizar más los contenidos, y un 30% los reconoce como lugares para practicar lo visto en clase. Esto se reafirmó cuando aseguraron que los laboratorios pueden ser el lugar donde se reconoce y se entiende la relación de teoría-práctica con mayor facilidad.

Durante la etapa de análisis de la información, cuando se identificaron, clasificaron y caracterizaron las creencias, fue notable que a partir de ellas fueran surgiendo contradicciones frente a lo que creen los estudiantes, las ideas o prácticas de los maestros e investigadores de este proyecto y la realidad de las escuelas. Fue en ese momento cuando surgieron las denominadas *tensiones*, que se exponen a continuación.

1. *Tensión entre la creencia "La escuela enseña habilidades y valores para usarlos fuera de ella" y la función primordial de la institución escolar.* Si bien es cierto que los estudiantes consideran la escuela como la que fomenta habilidades con el fin de prepararlos y darles herramientas y valores para adaptarse a las empresas y otros contextos, observamos que efectivamente ella cumple su fin, de acuerdo con las respuestas que los estudiantes dieron a través de la encuesta y la entrevista.

   Sin embargo, valdría la pena preguntar: ¿por qué los estudiantes ven en la institución una limitación o perciben una obligación frente a su asistencia? Con base en sus respuestas, se podría decir que si la escuela efectivamente desempeña su función, ellos deberían sentir una conformidad al asistir a la escuela, pues les será de gran ayuda para su formación académica, personal y profesional, y no pensar que solamente se asiste por requisito o la obtención de un diploma. Por otra parte, si hay una formación en valores, queda la siguiente inquietud: ¿por qué se siguen presentando casos de intolerancia, irrespeto o, en el peor de los casos, *bullying*?

2. *Tensión entre la creencia "La institución escolar fomenta valores, pero cohíbe el pensamiento crítico" y la filosofía y prácticas para desarrollar ese pensamiento en la escuela.* Es notable la gran cantidad de instituciones que dicen estar formando ciudadanos críticos y constructivos para la sociedad y sustentan este argumento con un elevado número de proyectos y actividades que, según sus planeaciones y objetivos, facilitan la adquisición o desarrollo del pensamiento. Sin embargo, nos encontramos con lo que las instituciones escolares realmente están haciendo al respecto.

   En la escuela se les pide a los estudiantes reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. No obstante, aunque en ocasiones se les proporcionan las herramientas para potenciar un pensamiento crítico, se genera en ellos resistencia y desánimo, pues no se les permite opinar, juzgar o discutir sobre los temas de actualidad —a escala nacional, internacional o incluso en la escuela misma—, o bien, se les cohíbe su pensamiento. Esto se debe a que los profesores y directivos, de algún modo, se sienten amenazados, como lo hicieron saber los estudiantes en la encuesta y la entrevista. Ahora, vale la pena pensar: ¿de qué manera la escuela puede efectivamente fomentar el pensamiento crítico y así los estudiantes lleguen a considerar que su opinión es importante dentro y fuera de su contexto educativo?

3. *Tensión entre la creencia "Las normas presentes en el manual de convivencia son claras, pero no cobijan de igual modo a todos los miembros de la comunidad escolar y está hecho bajo las normas de los profesores y directivos para restringir y castigar a los estudiantes" y dicho manual como documento para la sana convivencia.* Es importante considerar que este documento sea elaborado por y para toda la comunidad educativa con el fin de tener claro el buen funcionamiento y los parámetros de una sana convivencia; sin embargo, los estudiantes no lo consideran así. Para ellos, el manual se ha convertido en un documento de obligación o imposición de reglas que van más enfocadas hacia sus acciones, derechos y deberes, y no contempla de la misma manera a los docentes como miembros de la institución. Así, en vez de ser en una herramienta de resolución de conflictos, se convirtió en un objeto de castigo y control para los estudiantes.

   Si se compara el pensamiento de los estudiantes con el de los docentes en este aspecto, se pueden encontrar similitudes frente al uso del manual de convivencia. Es cierto que toda la comunidad escucha del manual al inicio del año escolar, pero, con el paso del tiempo, los docentes aluden a él solo para castigar o cuando no saben cómo proceder en situaciones problemáticas o que afectan a la comunidad educativa. De este modo, se dejan de lado apartados como los incentivos, los reconocimientos y los deberes de la institución para velar por la seguridad y dignidad de sus estudiantes. Frente a lo anterior, se tendría que pensar: si el manual es hecho por toda la comunidad, ¿qué es lo que genera que los estudiantes sientan que no se encuentran consignados sus puntos de vista? ¿Cómo lograr que los educandos sientan que lo establecido por la escuela cobija a todos los miembros de la comunidad educativa?

4. *Tensión entre la creencia "Las formas de evaluación que proponen las instituciones escolares no cumplen y no dan soluciones a las necesidades de los estudiantes" y la manera en que las escuelas usan y articulan la evaluación.* Es evidente dentro de la escuela una preocupación por que los estudiantes obtengan altos resultados valorativos frente a las pruebas de Estado (los exámenes del ICFES), en las que asignan e invierten materiales y tiempo para que los docentes preparen a sus estudiantes y así ellos puedan optar por carreras universitarias. Pero esto no solo queda allí. En los docentes también se genera una angustia por alcanzar este fin, ya que si sus estudiantes no logran el puntaje esperado, en un número importante de instituciones, se

señala como responsable al maestro y la escuela prescinde de él o ella. Sumado a esto, para los estudiantes es considerable la desarticulación que hay entre los temas vistos en clase, lo que se encuentra en las pruebas de Estado y sus necesidades inmediatas, por lo que no encuentran un sentido lógico frente a lo que aprenden diariamente y terminan una jornada escolar diciendo que no se aprendió nada durante el día.

Las escuelas dicen estar formando personas capaces de desenvolverse y aportar al crecimiento de la sociedad. Pero cuando las directivas y los docentes encaminan gran parte de su práctica y sus esfuerzos al adiestramiento de los estudiantes para las pruebas Saber, solo se alcanza un resultado numérico alto y no el fin último de formar sujetos íntegros para la sociedad. Así, se sacrifican los conocimientos que realmente pueden serles útiles a los estudiantes en los contextos en los que se desenvuelven diariamente y se quedan sin misión después del momento en que los estudiantes presentan la prueba. Por ello, vale la pena meditar: ¿cómo se pueden integrar las necesidades de los estudiantes y los requisitos exigidos por el Estado para sacar provecho y abrir nuevas posibilidades y opciones a los estudiantes?

5. *Tensión entre la creencia "El docente sabe más y, por eso, debe transmitir los conocimientos que posee al estudiante, quien es el receptor de dicho conocimiento" y los perfiles de los docentes y estudiantes que maneja cada una de las instituciones escolares*. Considerando que, a lo largo de la formación, los docentes aprenden diversos aspectos sobre un área de estudio, no significa que solamente deben centrar su práctica en transmitir los conocimientos a aquellos que se ven como sujetos pasivos dentro de la comunidad educativa, los estudiantes. Aquí se genera una tensión, ya que las escuelas limitan a los profesores respecto a la manera como ellos deben dictar las asignaturas y no les permiten mayor creatividad o flexibilidad en los contenidos, ni en los modos en que a los estudiantes les gustaría recibir las clases.

   En este sentido, se puede apreciar que la escuela y la práctica docente no están al mismo nivel de los estudiantes, pues ellos exigen clases más dinámicas con una praxis mayor. Bajo esta perspectiva, es importante replantear la práctica pedagógica, pues más que transmisores de conocimientos, los docentes son quienes brindan la oportunidad de adquirir diversas competencias y promueven un desarrollo cognitivo, personal y académico para que los estudiantes puedan desenvolverse en diversas

situaciones cotidianas. En este sentido, deben crearse las estrategias necesarias para cambiar la visión de los estudiantes frente al rol del docente y al suyo propio en la escuela. Para lo anterior, se puede reflexionar frente a la siguiente pregunta: ¿de qué manera el docente, bajo la asignación de un perfil institucional y su manera de concebir la pedagogía, puede reflejar un rol positivo a sus estudiantes?

6. *Tensión entre la creencia "Los estudiantes aprenden mejor si se usan otros espacios dentro de la institución escolar" y las nuevas infraestructuras de los colegios*. Aquí encontramos el papel de los espacios ofrecidos por la institución para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Si bien es cierto que los estudiantes consideran la importancia de usar otros espacios académicos y, sumado a esto, se han realizado inversiones dirigidas al mejoramiento de la planta física de las escuelas para dotarlas de salas especializadas y ampliar los espacios existentes, ¿por qué no hacer uso frecuente de esos lugares?

   Es notable la monotonía y, en ocasiones, el aburrimiento que puede generar el permanecer por un tiempo prolongado en un salón de clases. No obstante, se debe tener en cuenta la experiencia de los estudiantes cuando relacionan el salón con el desarrollo normal de la clase y estar fuera de este o ubicados en otros espacios con momentos de esparcimiento y descanso. Notemos además que, como ellos mismos lo dicen, la institución escolar no es la única que permite adquirir conocimientos o habilidades. En este sentido, ¿por qué no considerar otros espacios como museos o centros especializados para las jornadas pedagógicas?

ALGUNAS RECOMENDACIONES

Los resultados encontrados en esta investigación son atrayentes, puesto que las creencias que manejan los estudiantes frente a la institución escolar son una primera evidencia del trabajo a realizar en el futuro. Por ello, se sugiere lo siguiente: en relación con la percepción sobre la escuela, es importante que las instituciones educativas trabajen para encontrar una mejor manera de motivar a los estudiantes para que vean la escuela como un beneficio para su vida personal y académica, y no como una obligación que les cause tedio. Frente a las prácticas de evaluación, es necesario que se conviertan en herramientas viables

para que tanto docentes como estudiantes evidencien las fortalezas obtenidas a lo largo de su proceso de aprendizaje, el nivel de conocimiento alcanzado e incluso las debilidades presentadas en algún aspecto de la asignatura, con el objetivo de que, al final del año o ciclo escolar, se puedan conseguir resultados óptimos tanto en la institución como en las pruebas de Estado.

Por otra parte, surge la necesidad de trabajar respecto a las prácticas de sana convivencia con todos los miembros de la comunidad educativa. El manual debe dejar de ser entendido solo como una serie de normas o reglas establecidas por la institución para castigar y controlar al estudiante. Más bien, debería considerarse como una herramienta que fomente y fortalezca el desarrollo y uso constante de valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad y, por otro lado, como una herramienta que permita formar a una persona no solo con el perfil de un estudiante, sino también con el de un ciudadano partícipe, competente y gestor de paz por el bien suyo y el de su comunidad.

En relación con los roles dentro del contexto escolar, es importante trabajar para mejorar y cambiar esa visión que hay entre el actor pasivo y activo dentro del aula de clases, pues el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla con la participación dinámica de ambas partes. De igual forma, es importante que los roles de cada actor cambien, pues la función del docente no se limita a la trasmisión de conocimientos solamente por haberse preparado profesionalmente, y la función del estudiante no se restringe únicamente a la adquisición de conocimientos por el hecho de estar en un aula de clases. En este sentido, cada uno de los actores está en función de crear y compartir conocimientos, generar estrategias de mejoramiento y trabajar por y para el progreso académico dentro de la institución.

Por último, frente a los ambientes de aprendizaje, es transcendental trabajar por crear o perfeccionar los diferentes espacios académicos dentro de la escuela para que puedan ser usados con frecuencia y así optimizar los procesos de aprendizaje en los estudiantes. El aula de clases no es el único espacio donde los estudiantes pueden conocer y educarse en diferentes áreas de conocimiento. Si bien es cierto que los docentes deben crean nuevas y diversas estrategias de enseñanza, estos espacios les serán de gran ayuda para que los estudiantes aprendan más y mejor, y para que se den cuenta de que aprender no es una actividad tediosa que se desarrolla en un espacio comúnmente llamado salón de clase.

Finalmente, es significativo que los estudiantes, pero, de igual manera, los padres de familia, comiencen a ver la escuela como un lugar y espacio en función de formar personas a nivel académico y personal. Para ello, hacemos dos llamados importantes y necesarios: por un lado, a los investigadores que deseen ahondar en cada una de las categorías para generar propuestas de mejora y cambio en pro de fortalecer el funcionamiento de la institución escolar, y por otro, a los docentes que desde su práctica pueden aportar datos relevantes y cambios directos para pulir aquellas creencias de los estudiantes encontradas en esta investigación.

A MANERA DE CIERRE

Después de desarrollar la investigación, podemos plantear algunas conclusiones en torno a las cuatro categorías establecidas en relación con el campo de estudio. Por una parte, se obtuvieron resultados realmente interesantes, no solo para los investigadores de este proyecto, sino para toda la comunidad educativa, ya que al caracterizar, identificar y clasificar las creencias que tienen los educandos, es posible ahora entender la manera como ellos perciben, actúan y se relacionan dentro de la escuela; elementos claves para poder generar cambios que permitan mejorar las prácticas docentes, el desempeño estudiantil y el buen funcionamiento de la institución.

Con los resultados presentados, se puede obtener un beneficio enorme para los docentes, pues es posible que transformen sus estrategias de enseñanza, renueven y perfeccionen su práctica pedagógica y logren así dar un giro al desarrollo de sus clases. En este sentido, podrán modificar o re-direccionar las creencias de los estudiantes actualmente en relación con la monotonía y, en ocasiones, el aburrimiento que les produce asistir a la escuela.

Es oportuno afirmar que, a partir de las ocho creencias identificadas y clasificadas en las cuatro categorías de análisis, esta investigación puede generar un impacto importante para las instituciones educativas porque, a partir de ellas, es posible plantear nuevas investigaciones que profundicen y den una solución viable a las tensiones descritas. Lo expuesto en este estudio constituye un primer paso para ver el *iceberg* y su trayectoria; ahora, es necesario que nuevos investigadores profundicen y le den una nueva orientación en pro de los estudiantes, los docentes y la escuela.

REFERENCIAS

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito. (2011). *Bogotá, caracterización sector educativo. Año 2011*. Bogotá: Autor.

Bardín, L. (2002). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Calderón, K. (2002). Perfil del alumno. En *La didáctica hoy: concepción y aplicaciones* (pp. 106-110). Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Argentina: Noveduc.

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.

DeMarrais, K. y Lapan, S. (2004). *Foundations for research. Methods of inquiry in education and the social sciences*. EE.UU.: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Foucault, M. (1980). *La verdad y las formas jurídicas*. México: Gedisa.

Granados, A. (2003). Las funciones sociales de la escuela. En F. Fernández Palomares (Coord.), *Sociología de la educación* (pp. 117-141). Madrid: Pearson Educación.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. Colombia: McGraw-Hill.

Jaramillo, D. y Muñoz C. (2004). *Jóvenes y escuela. Elementos conceptuales y metodológicos para la convivencia y la participación en las instituciones educativas*. Medellín: Ladriprint.

Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.

Morales, J. y Abad, L. (2008). *Introducción a la sociología* (3.ª ed.). Madrid: Tecnos.

Olmedo Ortega, J. (2005). *Poder y práctica pedagógica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ortega y Gasset, J. (1928). *Ideas y creencias*. España: Hispanoamericana.

Raad, J. (2012, mayo 29). La importancia de ser estudiante. *La Patria*. Manizales, Colombia. Recuperado de: http://www.lapatria.com/columnas/la-importancia-de-ser-estudiante

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2007). *Plan Nacional de Educación 2006-2016. Pacto social por la Educación*. Bogotá: Autor. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-channel.html

Sierra, I. y Carrascal, T. (2008). *La gestión de ambientes de aprendizaje y el desarrollo de competencias*. Córdoba, Colombia: Alpha Comunicación Estratégica.

Vásquez, F. (2013). Destilar la información. Un ejemplo seguido paso a paso. En *El quehacer docente* (pp. 173-215). Bogotá: Universidad de La Salle.

Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. España: Graó.

Capítulo 7

CREENCIAS RELIGIOSAS DE LOS JÓVENES: ENTRE LA IMPOSICIÓN Y LA DECISIÓN[1]

Bernardo Javier Calderón Díaz[2]
Karen Johana Ortiz Hincapié[3]

INTRODUCCIÓN

Las creencias religiosas hacen parte del común identitario e integran el constitutivo de los sujetos de una comunidad; por ende, demarcan diferentes formas de pensar, actuar y sentir. Estas creencias son aceptadas y arraigadas a través del legado cultural de un pueblo, haciendo posible que las nuevas generaciones acepten la manera en que definen y establecen los patrones de comportamiento de la comunidad. Los jóvenes tendrían en sus hombros la responsabilidad de legar a sus descendientes este cúmulo de creencias; sin embargo, el acelerado desarrollo de las sociedades, que está acercando cada vez más al mundo y que lo ha transformado en la denominada "aldea global", ha hecho que los jóvenes, a través del rápido y fácil acceso a la información, verifiquen y acepten por convicción las creencias religiosas que les son heredadas por sus familias.

[1] Este capítulo nace a partir de la investigación "Creencias religiosas de los estudiantes de grado décimo y undécimo de colegios en convenio de Bogotá" realizada por Bernardo Calderón, Diana Carolina Ravelo y Karen Ortiz, en el marco de la Maestría en Docencia de la Universidad de la Salle, 2014.

[2] Licenciado en Biología y Química de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Actualmente es Rector de la Institución Educativa Nuevo compartir del municipio de Soacha. Correo electrónico: bernardojavier93@gmail.com

[3] Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Los Libertadores. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Actualmente es Coordinadora Pedagógica y Docente del Gimnasio Infantil Da Vinci. Correo electrónico: licenkaren_84@hotmail.com

Así que los jóvenes están tomando como propias las creencias de otras culturas y, entre estas, las religiosas. Ahora bien, si la globalización es un fenómeno externo influyente en la aceptación o no de las creencias religiosas, las dinámicas en el contexto escolar también lo son, pues la falta de conocimiento que los docentes tienen sobre sus estudiantes hace que se lancen juicios apresurados sobre su accionar y sobre sus creencias; creencias que, con frecuencia, se consideran inexistentes. En consecuencia, se piensa que los estudiantes no creen en nada y que sus acciones deliberadas son el resultado de una vida cimentada en el desenfreno y la inmadurez que caracteriza la etapa psicobiológica en la que se encuentran. Ahondemos más: si lo anterior muestra el rumbo de las creencias religiosas de los jóvenes, sus prácticas religiosas dejan mucho para reflexionar, pues nuestras iglesias católicas, en su mayoría, son frecuentadas por los ancianos y la presencia de los jóvenes cada vez es menos prevalente.

Todo lo anterior desembocó en un mar de incertidumbres para nosotros como investigadores: ¿qué han hecho las primeras instituciones socializadoras, la familia y la escuela, para que la transmisión de las creencias religiosas en nuestros jóvenes tengan un verdadero arraigo? ¿O las creencias religiosas deben transmitirse en la familia y no en la escuela, o a la inversa? Mejor aún, ¿esta transmisión debe ser compartida entre familia y escuela para que se convierta en un real constitutivo del sujeto? Si estos cuestionamientos desentrañaban una posible realidad frente a la religiosidad de los jóvenes, pensar en el desarrollo de su dimensión espiritual nos centró como investigadores en otra preocupación: si los jóvenes, al parecer, no participan de los cultos religiosos, entonces, ¿cómo desarrollan su dimensión espiritual, si no tienen una experiencia con lo que se considera sagrado? Estos y otros cuestionamientos nos llevaron a trabajar desde la propuesta del macroproyecto "Creencias de los estudiantes del sector oficial de Bogotá", durante dos años, bajo la tutoría de la docente Adriana Goyes Morán, con una población de 1790 estudiantes de los grados décimo y undécimo, pertenecientes a 32 colegios en convenio de las localidades de Kennedy, Ciudad Bolívar, Usme, Bosa y Suba. De esta manera, buscamos dar respuesta a la pregunta que sirvió de norte para nuestro afluir investigativo: ¿cuáles son las creencias religiosas en estudiantes de grado décimo y undécimo en colegios de Bogotá? Nuestra finalidad: conocer las creencias religiosas de los jóvenes.

Para alcanzar este objetivo, la investigación estuvo orientada por una metodología mixta que permitió mayor amplitud, profundidad, riqueza interpretativa y

sentido de comprensión. Para la recolección de la información se seleccionó, en primer lugar, la encuesta, dado el carácter compartido de las creencias, nuestro tema de indagación, y la necesidad de una población extensa para poder generalizarlas; en segundo lugar, se aplicó la entrevista a grupo focal como medio de validación y profundización referente a las creencias religiosas de los estudiantes. Indagar acerca de las creencias religiosas de los estudiantes no solo nos permitió conocerlos y entender su accionar, sino tener claridad sobre el rumbo del patrimonio religioso cultural de nuestra actual sociedad.

REFERENTES TEÓRICOS

Para esta investigación, se abordaron los referentes conceptuales teniendo en cuenta los criterios establecidos por el grupo investigador: creencias, religión, desarrollo religioso y desarrollo de la dimensión espiritual.

Creencia

Ninguna sociedad existe sin definir una serie de creencias que configuren la experiencia y la comprensión del mundo. Por lo tanto, las creencias de una población determinan sus acciones y sus pensamientos; son compartidas y generalizables, hacen parte del constitutivo de los sujetos y, por ende, de las sociedades.

Al respecto, Villoro (1982) afirma que una creencia es un estado disposicional adquirido, que conduce al sujeto a tener un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto y situación objetiva aprehendidos. Esta disposición a actuar pone al sujeto en situación de creer y la experiencia con el mundo que lo rodea lo lleva a materializar su creencia. El mismo autor señala dos tipos de creencias: las básicas, que son aquellas heredadas de la sociedad en la que se vive, y las segundas son las que, aunque no se expliciten sus razones, al ponerse en situación de duda podrían justificarse.

Ahora bien, las creencias son puestas a prueba en el contexto cotidiano de los sujetos, lo que lleva al colectivo a adherirse a ellas o rechazarlas. Por ello, los sujetos se valen de diferentes formas que les posibiliten establecerlas como verdaderas. Villoro (1982) propone tres modos de explicar una creencia: por los antecedentes, los motivos y las razones. Explicar una creencia por

los antecedentes implica remontarse a su génesis; por ello, se menciona una serie de circunstancias, hechos sociales, culturales y psicológicos. Explicarla por los motivos sugiere dar cuenta de aquellas motivaciones que llevaron al sujeto a aceptarla como verdadera, por lo que se explica la función que tiene la aceptación de esa creencia en la realización de los deseos, intenciones y necesidades del sujeto. En último lugar, explicar una creencia por las razones supone justificar por qué se considera verdadera dicha creencia.

Religión

La religión es uno de los aspectos sustanciales de la vida social. Es una de las cuestiones socioculturales de mayor relevancia en las sociedades, no solo por los rituales colectivos que se realizan, sino sobre todo porque las creencias religiosas determinan en cierta medida el comportamiento, las formas de ser, de pensar y de relacionarse que se mantienen entre las personas.

Durkheim (1912/2007) define la religión como un sistema solidario de creencias y prácticas en lo sagrado. Dichas creencias deben ser vividas y compartidas en comunidad mediante unos ritos y unas prácticas que permiten revivir, una y otra vez, la experiencia con lo sagrado en una misma comunidad moral llamada iglesia. La religión, vista así, es una cuestión particularmente social, pues las representaciones religiosas allí celebradas se llevan a cabo de manera colectiva y expresan realidades que son eminentemente colectivas. Por otro lado, la religión se mueve en dos realidades: una que está lejana del entendimiento del hombre y que tiene que ver con lo omnipresente, con lo divino, con lo sagrado, y otra realidad en donde está todo lo cercano al hombre, en otras palabras, es aquello que se considera profano.

Desarrollo religioso y desarrollo de la dimensión espiritual

Una experiencia religiosa tiene su inicio cuando el hombre entra en contacto con lo divino. Es una experiencia única y personal, pues el encuentro de la persona creada con su creador toca las fibras más profundas del ser. Por ello, hablar de experiencia religiosa es hablar también de lo religioso y lo espiritual.

Roehlkepartian, Ebstyne, Wagener y Benson (2006) señalan que el desarrollo religioso es un proceso a través del cual la selección de una persona de parte de una religión institucionalizada, junto con sus creencias, se convierte en una

religiosidad madura. Debido a ello, al entrar en contacto con lo sagrado, el hombre desarrolla un tipo especial de imaginación, que responde a los símbolos de las tradiciones religiosas de forma única e idiosincrásica en cada caso.

El desarrollo de la dimensión espiritual, por su parte, está determinado por el hecho de sentirnos vivos y se caracteriza por un sentimiento de integración con la vida y el mundo. Es un proceso funcional dinámico que se desarrolla de forma individual y que después es socializado o puesto en función en lo colectivo. Ahora bien, la espiritualidad no responde ni obedece a una religión en específico, pues lo que busca la persona es hallar el sentido de la vida y el fortalecimiento del yo a través de esa relación con el otro igual, con el otro trascendente (Dios), con lo otro (mundo) y con los otros (colectivo).

LOS RESULTADOS

Para hablar de creencias religiosas, es necesario pensar en tres grandes sistemas: los de fe, los de participación y los de representación. Los sistemas de fe son concebidos como aquellas representaciones en donde es expresada la naturaleza de las cosas sagradas. Los sistemas de participación o ritos son entendidos como las reglas de conducta que prescriben la manera como debe comportarse el hombre con las cosas sagradas. Finalmente, los sistemas de representación, como su nombre lo indica, representan la comprensión comunitaria de los dogmas de la religión.

Como grupo investigador queremos transmitirle a nuestra sociedad un legado acerca de las creencias de los jóvenes estudiantes, de modo que este conocimiento pueda contribuir en gran medida en la formación de seres más integrales, toda vez que el docente logre deconstruir sus prácticas en beneficio de los estudiantes. Para ello, tomaremos como punto de partida los sistemas anteriormente mencionados y nos basaremos en la religión católica, puesto que, en la encuesta aplicada, un 88% de la población señaló pertenecer a este grupo religioso.

Primera creencia: "Las mujeres creen en Dios desde el corazón; los hombres necesitan ver para creer"

Al preguntarles a los estudiantes en la encuesta "¿Qué es para usted sagrado?" encontramos que los jóvenes tienen una concepción de lo sagrado con una

diferencia marcada en el género: el 46% de las mujeres considera lo sagrado como aquello de sumo respeto y el 41% de los hombres, como esa relación existente entre el sujeto, un dios y su representación física.

Para profundizar acerca de esta creencia, les preguntamos tanto a hombres como mujeres "¿Por qué la mujer considera lo sagrado como algo que debe respetarse y el hombre como aquella relación entre el sujeto, un dios y su representación física?". La respuesta a esta pregunta nos permitió entender que dicha diferencia se da por la influencia de una cultura que establece un estereotipo particular para el hombre y otro para la mujer, y en esa transmisión, instituciones como la familia, los medios de comunicación y la escuela se encargan de establecer las características de ambos. Sus voces son claras cuando afirman:

> — Eso es más una generalización de sexo, siempre está más predicho que la mujer conserve sus estatutos más que el hombre, pues él cuando cumple su mayoría de edad se puede volver loco, mientras que la mujer tiene que seguir siendo la niña de la casa.

Para los jóvenes, la familia es uno de los agentes con mayor peso y responsabilidad en la transmisión de estereotipos, pues es allí en donde se aprenden los valores y los cimientos que servirán de base para el resto de la vida. Señalan que el papel más importante lo han tenido las madres, pues por la cultura son ellas quienes deben quedarse en casa y cuidar de los hijos, y esta responsabilidad la transmiten a sus hijas En cuanto a los hombres, su papel debe ser el de proveedor del hogar. Al respecto, una estudiante expresó: *"Creo que es lo que se inculca en la casa. Las mamás siempre dicen que las mujeres son las que tienen que lavar, cocinar, planchar, etc. En cambio, los hombres se dedican al trabajo"*.

Además, los estudiantes consideran que las mujeres, por herencia de las madres, deben estar más apegadas a las cuestiones religiosas y al cuidado en el hogar, por lo que son más débiles y sensibles a lo religioso. Así las cosas, entendemos cómo estas dos formas de ser en sociedad llevan a la mujer a respetar lo sagrado, pues tal como los estudiantes lo afirman, *"(…) es más pasiva, más devota hacia la religión y lo divino, [su] naturaleza es emocional, eso las lleva a ser más creyentes"*.

A su vez, este sentido pasivo ha impulsado a las mujeres a desarrollar una forma más espiritual de vivir lo sagrado y, por ende, su creencia está mediada por su

fe. Bien lo expresa esta voz: *"Si se cree que hay un Dios y es quien nos da la vida, podemos creer en Él desde el corazón y podemos tener fe. No es necesario ver algo físico que demuestre que sí existe"*. Complementando lo anterior, una estudiante mencionaba: *"Yo digo que los símbolos religiosos como tal no son importantes, lo fundamental son nuestros pensamientos, nuestra fe, que es la certeza de lo que no se ve"*.

Así que ellas no necesitan de los símbolos para creer en la existencia de lo sagrado; ellas orientan su accionar basadas en la confianza que depositan en el ser superior y en el amor que a través de él experimentan. Pero los hombres, desde muy pequeños, han sido educados para ser fuertes, valientes y entregados a las labores rudas del hogar; por eso se rigen más por acciones y no por sentimientos. Es por ello que mientras las mujeres son más sensibles y espirituales, los hombres, al ser más dados a lo práctico, establecen una relación con lo sagrado al nivel de lo fáctico y racional, manifiesta en objetos, y por eso, su creencia está mediada por los símbolos: *"Las mujeres son más hacia lo espiritual y nosotros próximos hacia lo materialista, pero es porque nosotros sabemos que necesitamos aportar, no solamente depender de Dios, sino de nosotros mismos"*; *"[ellos] buscan los símbolos, porque necesitan tener una imagen de algo tangible y sentirse protegidos"*.

Los hombres necesitan *ver para creer*, pues, según ellos, cuando la creencia está reforzada con algo que se ve, se asimila mejor. Ahora bien, al reconocer la creencia frente a lo sagrado tanto del hombre como de la mujer, podríamos reflexionar un poco y visualizar un futuro en donde los jóvenes crecieran en una sociedad sin estereotipos y en condiciones de igualdad; donde, al derribarse la barrera de las desigualdades, ellos pudieran tener una perspectiva no tan distante de la vida, de Dios y de su propia existencia. Vale la pena reflexionar si desde el aula contribuimos con el arraigo de estos estereotipos.

Segunda creencia: "Lo profano es una sola cosa: lo que no agrada a Dios"

Frente a esta creencia, en un 58%, los jóvenes creen que lo profano es el irrespeto a lo sagrado. Sin embargo, al indagar un poco más sobre esta creencia, encontramos que los jóvenes establecen como profanos algunos comportamientos y actitudes propias. Por ejemplo, un estudiante afirmó: "*[es] el pecado cometido, es más o menos mentir, robar cosas, así que te va a afectar primeramente como persona y en el ámbito social*". El pecado, según ellos, "*se lleva en la sangre desde Adán y Eva*", y aseveran que, por ello, "*los seres humanos aprendimos a desobedecer*".

Incluso, le dan un lugar causal a estas prácticas indebidas, debido a que los inducen al pecado. Estas prácticas profanas se llevan a cabo de forma individual y en colectivo. Desde una actitud individual, dicen ellos que son profanas aquellas prácticas como *"hacerse daño a sí mismo, a otros, decir mentiras y, en general, tener malas actitudes, porque estas alimentan el pecado"*.

En lo colectivo, el motivo principal de su creencia son los amigos, pues en el contexto educativo, los grupos de amigos se convierten en un factor influyente y determinante en la toma de decisiones y, por lo tanto, en las diferentes acciones que se llevan a cabo: *"Los amigos son una fuerte influencia para realizar prácticas profanas, puesto que por ellos se hacen cosas, ya que brindan apoyo y complicidad"*. Además, señalan lo siguiente: "*Uno en la juventud quiere arriesgarse a probar cosas nuevas, y tiene el apoyo de los amigos, no el de los papás, porque ellos son los que prohíben"*.

Seguir a los amigos es algo común dentro del grupo, lo que conduce claramente a que se produzca una unificación de la conducta: todos tienden a actuar en una misma dirección, a hacer las mismas cosas. La consecuencia que trae consigo es la realización de actos indebidos que atentan contra su propio ser como drogarse. *"El hecho de drogarse, es profano porque es algo que está afectando la salud de uno y el cuerpo que Dios le ha dado"*, afirman ellos.

En definitiva, esta creencia nos muestra que los jóvenes han naturalizado sus malas prácticas como una expresión terrenal de lo profano, porque van en contravía de lo establecido por Dios acerca de cómo llevar una forma correcta de vida. Por ello, creemos posible desde el aula contribuir con la formación de una conciencia crítica que les permita a los jóvenes entender las consecuencias que traen para su vida aquellas prácticas, no solo porque atentan contra su propio ser, sino porque los alejan de la posibilidad de trascender en lo espiritual como seres éticos y en lo social, como sujetos.

Tercera creencia: "Acepto por obligación y me convenzo por identificación"

Frente a la apropiación de las ideologías de su religión, un 77% de los jóvenes afirmó hacerlo por convicción y tan solo un 16%, por obligación. Sin embargo, al ahondar un poco más sobre esta creencia en la entrevista a grupo focal, encontramos que en realidad estas ideologías las apropian por obligación. Aclaremos lo dicho: en un 49%, los jóvenes creen que el bautizo como uno de los sacramentos y ritos de la iglesia (católica) es impuesto y, al profundizar

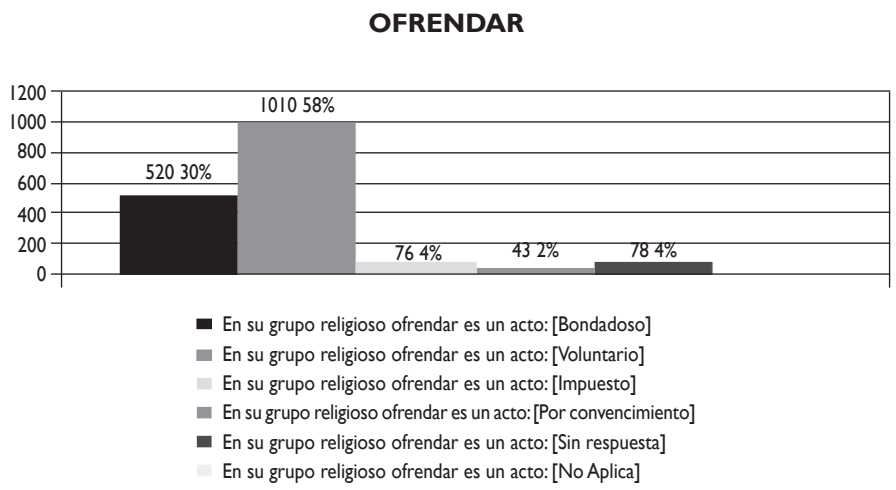
sobre esta posición, afirman que la comunión recibida en este sacramento debería ser un acto más de decisión y de disposición. Lo anterior se puede evidenciar claramente en afirmaciones como la siguiente:

> *— Me parece que si uno se va a bautizar, debe estar consciente de eso, debe estar grandecito para recordar, porque la realidad, al bautizar a los niños recién nacidos, es que a los 5 años no recuerdan nada. No saben la razón de lo que recibieron. Si te bautizas un poco más grande y sabes lo que haces, lo puedes tomar de otra manera y es más importante. Es consciente.*

Además de considerar el sacramento del bautizo como algo impuesto, creen que el dar limosna es un acto impuesto y está directamente relacionado con ese sentimiento de lástima que obliga a las personas a dar de lo que le sobra a los que lo necesitan, sin saber el real destino de este dinero. Ellos dicen: "*En la mayoría de los casos es para el consumo de droga*".

Sin embargo, con respecto a la ofrenda, de acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta, encontramos que un 58% de la población afirma que ofrendar en su grupo religioso es un acto voluntario (figura 1).

Figura 1. *Representación gráfica de la aceptación del precepto religioso*



Fuente: elaboración propia

Al profundizar acerca de esta creencia, encontramos que los jóvenes relacionan la ofrenda como ese acto que se hace desde el corazón. Este acto puede ser bondadoso o voluntario. Ellos afirman:

> *— El ser bondadoso está relacionado con ayudar a la otra persona sin recibir nada a cambio (…) El ser voluntario es dar en la iglesia de lo que se tiene y es para colaborarles a otras personas sin esperar nada a cambio*.

Sin embargo, consideran que en las iglesias el ofrendar por estos tiempos se ha convertido en un negocio; por eso, consideran que si lo que se quiere es ayudar al otro de una forma desinteresada, se puede hacer sin necesidad de tener a la iglesia como una intermediaria. En estos jóvenes se observaron cualidades altruistas pues hablaban constantemente de dar al otro desde el corazón y colaborarle sin esperar una retribución. Así que la disposición, en estos jóvenes está determinada por una decisión para actuar.

En cuanto a su participación en los cultos propios de la religión católica, piensan que desde muy pequeños, debido a la dependencia absoluta de sus padres y familiares, han sido obligados a participar en ellos. También establecen que al crecer su grupo de amigos y, en mayor medida, con el fácil acceso a la información que les brinda Internet, ellos se encuentran en capacidad de validar y aceptar o no sus creencias de cuna por convicción. Lo anterior nos llevó a pensar que su abstención de participar en los cultos de la iglesia era total, pero cuando se les preguntó "¿Cómo se adhieren a los grupos religiosos?", nos dejaron claro que lo hacen por libre decisión y por sentirse identificados. Escuchemos algunos de sus motivos: *"Inicialmente es donde los papás de uno quieran; cuando crecemos la elección está en donde uno se sienta cómodo, satisfecho. Creyendo en lo que uno quiera creer y no lo que los demás quieren"*.

Se puede afirmar, entonces, que los jóvenes no han perdido la fe en Dios, no están dejando de creer; solo han perdido la confianza en la institución religiosa. Y en sus familias, practicar una religión no es cuestión de convicción, sino de obligación.

Cuarta creencia: "Las iglesias no son necesarias; Dios está en cualquier lugar"

Los jóvenes están convencidos de que para tener ese acercamiento con Dios no son necesarias las iglesias porque se puede tener comunicación con él en todo momento y es una experiencia personal. Escuchémoslos un poco:

> *— Uno puede creer hasta desde el baño de su casa, puede estar orando con Dios porque no hay lugar, ni momento para orar. (…) La iglesia somos nosotros y de allí nace nuestra fe, eso nos permite acercarnos a Dios.*

De esta forma, resulta claro que los jóvenes están dejando de lado aquella religiosidad tradicional y están pasando por una religiosidad individual que los lleva a desarrollar una sensibilidad espiritual desde la cual pueden ver la vida como un todo integrado, en donde la relación con el otro igual, con el mundo y con su Dios ocupa un lugar primordial para fortalecer su yo interior. Haciendo referencia nuevamente a los cultos religiosos, recordemos que, al dar inicio a esta investigación, una de nuestras preocupaciones era la ausencia cada vez más prevalente de los jóvenes en los ritos de la iglesia católica. Ellos nos dieron fuertes razones para esto: *"Los curas se contradicen, como por ejemplo, 'No alabarás cosas diferentes' y con solo el hecho de entrar a una iglesia se está alabando un monumento"*. También sorprende esta otra afirmación: *"La iglesia es un negocio porque la ofrenda no es para las personas pobres, sino para bienes lucrativos del padre"*.

Son estas posturas las que nos llevan a pensar que esta posición la adquirieron al crecer y descubrir una realidad: esa iglesia que de pequeños fueron obligados a visitar no era lo que esperaban; por esa razón, comenzaron a otorgarle menor relevancia en relación con sus vidas. Esta ausencia marca el fin de una tradición, pues solo en la medida en que sea transmitida a través del tiempo, mantendrá continuidad.

Quinta creencia: "Dios, más que un ser superior, es como mi padre y mi amigo"

Los jóvenes han tejido una estrecha y fuerte relación con Dios en su intimidad, dejando de lado las iglesias e instaurando como templo de alabanza su propio ser. Y, como lo ocurrido en el Éxodo, se observa una masiva migración de jóvenes entre una y otra religión, con el fin único de encontrarse con ese Dios inmanente y su tierra prometida. Para los jóvenes, en un 52% Dios es considerado como aquel "ser supremo". Del mismo modo, refieren que Dios es el ser "omnipresente" que "es perfecto", "grande" y que "todo lo puede" como lo dice un estudiante: *"Para mí, Dios es todo, es el ser supremo, al que le agradezco cada una de las cosas y las oportunidades que me da para seguir adelante; para mí es un ser supremo perfecto"*.

El considerar a Dios como lo más grande y magnífico de su existir, les lleva a verlo como el amigo y el padre. En esa relación con el Supremo como el amigo, los jóvenes sienten apoyo y compañía, por ser alguien en quien se puede confiar y del cual se recibe un cuidado especial. Al respecto, es llamativa esta afirmación: *"Dios es como ese ser al que le puedes confiar tus debilidades, es quien te da un consejo. Es esa mano derecha, es como un amigo"*.

Habría que decir, también, que en esa relación con el Omnipresente como el padre, los jóvenes han desarrollado un fuerte lazo de significación: es el lazo imperdurable entre padres e hijos. En Él encuentran características de sus progenitores porque los guía y quiere lo mejor para ellos o, dicho en sus propias palabras, *"Dios es lo mismo que los padres terrenales: nos protege y nos ayuda a tener conciencia de los malos actos, para no volverlos a repetir en un futuro"*.

Podríamos reflexionar lo siguiente: quizás si desde las instituciones los docentes escucharan a sus estudiantes como Dios los ha escuchado, podrían conocerlos y no sería tan difícil lidiar con problemáticas como la violencia escolar, la drogadicción o la deserción estudiantil. Y más aun, si el propio docente tuviera como parte de su vida esa relación con el Trascendental, podría ser un canal para moralizar y humanizar a estas juventudes.

Sexta creencia: "Al morir, los buenos van al cielo y los malos van al infierno"

Confiar en Dios y en la promesa del Paraíso Eterno, nos sitúa en la creencia de la vida después de la muerte. Frente a este dogma religioso, los jóvenes tienen claro que las acciones cometidas en vida se pagan en la muerte. Pero ¿qué es la muerte para ellos? Escuchemos una voz: *"La muerte es cuando el cuerpo muere y la parte esencial de uno, aquello que le da las características a la persona que va a descansar, es decir, el alma"*.

Por lo tanto, creen que las acciones cometidas en vida tendrán una recompensa (el cielo) o un castigo (el infierno), así que los jóvenes poseen una postura crítica y reflexiva sobre su accionar y prevén como sus acciones tendrán una consecuencia al fin de los tiempos cuando el ser creado se reúna con su creador. Por ello, el alma, para los jóvenes, *"tiene un juicio y gana su recompensa al ser absuelta de todos los pecados cometidos en vida"; "vuelve a ser pura, y goza de la gloria de la vida eterna en el Paraíso"*, en ese lugar lleno de *"tranquilidad y paz"*, donde *"los buenos llegan para comenzar una nueva vida"*. Pero si el alma

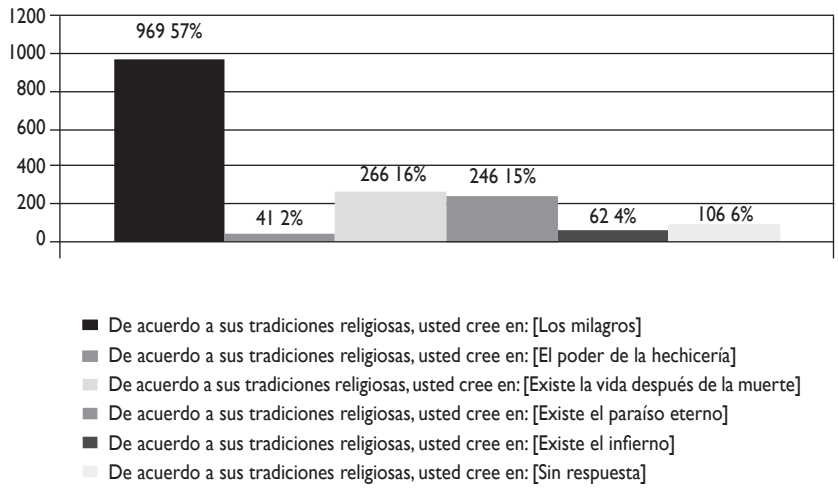
no recibe un perdón por sus pecados, *"será atormentada eternamente en el infierno"* y *"debe pensar en lo que hizo en vida"*.

Así que Dios, más allá de ser amor y comprensión, es también ese juez supremo de quien se depende y del que un día se recibirá un juicio. Los motivos para aceptar esta creencia como verdadera son claros: los jóvenes han entendido que las acciones tienen una consecuencia y que, en la vida cotidiana, el ser humano experimenta una serie de acciones y reacciones, causas y efectos que lo llevan a aprender, lo cual no es ajeno al mundo trascendente.

Séptima creencia: "Los milagros, poder de Dios que se manifiesta"

Como uno de los dogmas de fe, los milagros son, para un 57% de los jóvenes, lo más importante entre sus creencias religiosas.

Figura 2. *Representación gráfica de las tradiciones religiosas*



Fuente: elaboración propia

Al profundizar acerca de esta creencia encontramos que los jóvenes creen en los milagros como experiencia reveladora que fortalece la fe en un todopoderoso, pues la relacionan como la ayuda que reciben en momentos de dificultad a través de la experiencia con lo sagrado. A causa de ello, expresan que en aquellas situaciones donde la ciencia no puede encontrar la solución a un problema, es el poder de Dios el que se manifiesta para dar una luz de esperanza, y es esa luz la que los motiva a creer en su existencia y llena por completo su espíritu. Lo expresan claramente en intervenciones como la siguiente:

> *— Hay experiencias que le pasan a uno. Por ejemplo, mi familia: fuimos todos a un paseo y hubo un accidente, el carro se volcó y lo raro es que nadie salió herido nadie tuvo algo grave. Pero uno piensa y es imposible, porque si un carro se vuelca obviamente alguien tiene que salir herido. Pero todos salimos bien y hasta los pequeñitos que iban no tuvieron ninguna herida. Entonces, eso es lo que a uno le hace creer que sí existe Dios porque cuidó a mi familia y yo sí creería que él existe.*

Son claras las razones que los jóvenes tienen para creer, pues están relacionadas con la vivencia personal de dichas manifestaciones, lo cual se ve reflejado en su pensamiento y conducta.

Después de dar a conocer las siete creencias que tienen los estudiantes, podemos concluir que ellos no han perdido la fe en Dios ni en el poder salvador de su creación. Todo lo contrario, han establecido lazos de significación con ese ser supremo en la intimidad, lo cual les ha permitido verlo como un ser impersonal que no necesita de intermediarios ni de sacrificios; que solo se debe a la fe que reside en cada uno de sus corazones. Lo que los jóvenes han perdido es la fe en los dirigentes espirituales y en el manejo que les han dado a las diferentes instituciones y templos religiosos; esto los ha llevado a no considerar a la Iglesia como la necesaria mediación de lo religioso. Por otro lado, en su afán por transmitir sus creencias, algunas familias han olvidado una tarea más apremiante y vital: transmitir esta verdad con amor a sus hijos, por medio de la palabra y el ejemplo de vida. Sus voces piden poder de decisión, autonomía y voluntad para elegir la forma como desean vivir su experiencia con lo sagrado.

ALGUNAS RECOMENDACIONES

Como lo hemos señalado al inicio de este capítulo, las creencias tienen que ver con una disposición a actuar que está determinada por objetos y situaciones objetivas aprehendidas. En este sentido, las creencias son un legado, son un mapa que heredamos y que nos ayuda a orientar nuestras acciones a lo largo de la vida. Por ello, como docentes investigadores, queremos dejar a las instituciones y sus comunidades educativas, y a todos los docentes en general que lean y reflexionen con este texto, un legado en el que establecemos unas pautas tanto para la familia como para la escuela; pautas que, llevadas a cabo de manera mancomunada, permitirán fortalecer la espiritualidad de nuestras juventudes y, de este modo, propender por una sociedad más humanizada.

En primer lugar, vamos a dar algunas pautas para la familia, pues consideramos que el sistema familiar es el primer agente socializador en la vida de una persona y, por ende, es el primer transmisor de las creencias religiosas. En segundo lugar, daremos a conocer unas pautas que son aptas tanto para la familia como para la escuela, ya que, desde la etapa de la primera infancia hasta la adolescencia —en algunos casos, hasta el inicio de la edad adulta— los seres humanos desarrollan sus diferentes dimensiones en estos dos contextos.

Nuestro legado

1. Pautas para contribuir con el desarrollo de la Dimensión Espiritual en la familia

Los padres de familia, como primeros formadores, deben tener como parte de su vida esa relación con el Trascendental, para que sus hijos vivan y sientan las experiencias religiosas desde su espiritualidad.

Por ende, es necesario que las primeras creencias religiosas que sean transmitidas a los jóvenes, desde esta primera institución socializadora, reúnan dos condiciones: que sean fruto de la convicción de sus padres, para que puedan ser enseñados con amor, confianza y ejemplo vivo, y además, deben ser adecuadas conforme a la capacidad analítica y edad del niño.

En la familia, es importante cultivar en los hijos la libertad, pues esta debe ser una cualidad característica de un hogar espiritual. Dicha libertad debe garantizarle al niño expresar ideas, hacer preguntas y manifestar dudas acerca de cuestiones espirituales, libre de inhibiciones.

2. *Pautas para contribuir con el desarrollo de la Dimensión Espiritual en la familia y en la escuela*

En la familia como en la escuela, es fundamental aceptar y reconocer las nuevas formas de espiritualidad de los jóvenes, con el fin de encauzarlas hacia una vida más ética y humanizada.

Los directivos educativos y los docentes deben tener un horizonte de sentido común, una visión compartida, que permita contribuir desde la institución escolar con el desarrollo de la dimensión espiritual en los jóvenes.

Para aportar en la construcción de significado del existir de los jóvenes, es importante, en la familia como la escuela, demostrar interés por la vida de ese niño que más adelante será un adolescente; para ello, hay que escucharle y aceptarle tal y como es, de modo que el hecho de sentirse importante para sus padres y las personas que lo rodean se constituya como un elemento fundamental en su desarrollo como persona y se convierta en un garante para el desarrollo de su dimensión espiritual.

La invitación también está abierta para que, desde la escuela, a pesar de que la Constitución Política de Colombia consagre en sus artículos 18, 19 y 27 la libertad de conciencia de cultos, enseñanza, aprendizaje y cátedra, se propenda por una educación religiosa que no solo le permita al joven tener una cercanía con su Dios, sino que lo provea de herramientas críticas que lo lleven a tener una mirada reflexiva frente a la religión y sus prácticas. Esto debería conducirlo no solo a sentirse a gusto en los ritos propios del culto religioso, sino además a identificarse y a aceptar por convicción aquellas creencias religiosas que podrán heredarles a sus descendientes en un futuro cercano.

A MANERA DE CIERRE

Después de realizada esta investigación, valdría la pena que se realicen nuevos estudios que indaguen en qué medida las instituciones socializadoras, en este caso la familia y la escuela, contribuyen o no con el desarrollo de la dimensión espiritual como parte fundamental del desarrollo integral del ser humano.

Asimismo, nuestra idea es brindar a los colegios que participaron en la investigación, así como a las instituciones oficiales y no oficiales, el legado que ha sido

el resultado de esta pesquisa. Una vez este sea puesto en contexto, el objetivo es lograr, en un primer plano, que la familia pueda transmitir a sus hijos las creencias religiosas que les han sido heredadas, teniendo como fundamento valores como el amor y la libertad; así, en un segundo plano, la escuela podría orientar a su cuerpo de docentes en una construcción objetiva de sus prácticas pedagógicas, en donde el desarrollo de su dimensión espiritual ocupe un lugar primordial, y de este modo, la formación espiritual se convertiría en un trabajo corresponsable entre familia y escuela.

Consideramos que las instituciones educativas, valiéndose de los hallazgos encontrados en esta investigación respecto a las creencias religiosas y a la relación directa que estas tienen con el desarrollo de su dimensión espiritual, deberían contemplar la posibilidad de incluir en su currículo un espacio de formación en donde se oriente al estudiante en el conocimiento y fortalecimiento de su ser interior. Esto con el fin de contribuir en la mejora de las relaciones personales, interpersonales, con el mundo que los rodea y con ese ser trascendente. No se trata de transmitir creencias específicas de una religión, sino de formar en valores y actitudes y desarrollar una conciencia crítica, pensando en un bien individual que se verá reflejado en un bienestar colectivo.

REFERENCIAS

Abbagnano, N. (1993). *Diccionario de Filosofía.* México: Fondo de Cultura Económica.

Baquero, V. (2003). *Influencia de la familia en la creencia religiosa de los jóvenes*. Bogotá: Normal Superior María Montessori.

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Beltrán, W. (2004). *Fragmentación y recomposición del campo religioso en Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Bianchi, R. (Abril, 2009). Espiritualidad y práctica clínica. Conferencia en el curso del Capítulo de Psiquiatría y Espiritualidad, 24.° Congreso de Psiquiatría APSA, Mar del Plata, Argentina.

Bukatko, D. y Daehler, M. (2012). *Child development, a thematic approach*. Wadsworth: Cengage Learning.

Burbano, G. M. (2010). *Caracterización de las creencias religiosas de las estudiantes de la Institución Educativa Boyacá* (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

Casas, J. A., Garavito, D., Lara, D. E., Meza, J. L., Reyes, J. O. y Suárez, G. A. (2013). *Hacia una educación religiosa escolar liberadora. Elementos liberadores presentes en la educa-*

ción religiosa escolar en algunas instituciones educativas oficiales de Colombia. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Vicerrectoría Académica.

Castaño, J. (2006). *Tendencias de la religión en los jóvenes de Pereira.* Pereira, Colombia: Universidad Católica de Pereira.

Durkheim, E. (2007). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal. (Trabajo original publicado en 1912).

Eliade, M. (1992). *Lo sagrado y lo profano.* Barcelona: Labor.

Fernández, M. (2006). *Creencia y sentido en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Academia Nacional de Ciencias.

Galambos, L. (2004). *Handbook of adolescent psychology. Gender and gender role development in adolescence.* New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Galindo, J. (2010). *Implicaciones de las creencias religiosas cristianas en la percepción de los creyentes sobre la enfermedad mental y el lugar de los profesionales de la salud.* Barranquilla, Colombia: Corporación Universitaria de la Costa (CUC).

García, N. (2007). *¿Qué son los imaginarios y cómo actúan en la ciudad?* México: Eure.

García, P. (1999). *Diccionario filosófico. Manual de materialismo filosófico, una introducción analítica.* Oviedo: Biblioteca Filosofía en Español.

Gómez, J. (2013). *La dimensión espiritual en los niños: su desarrollo y fortalecimiento*. Medellín: Universidad de Antioquia.

González, J. A. (2006). *Sentidos y creencias religiosas de los jóvenes españoles.* Madrid: Universidad Pontificia de Salamanca.

González, R. Manzi, J. y Silva J. (2008). *Jóvenes, cultura y religión*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Hernández, S. R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Colombia: McGraw-Hill.

Ismail, H., Wright, J., Rhodes, P. y Small, N. (2005). Creencias religiosas respecto de las causas y tratamiento de la epilepsia. *British Journal of General Practice, 55 (1),* 26-31.

Meza, J. (2011). *La educación religiosa escolar*. Colombia: San Pablo.

Orellana, L. (2001). *Estadística descriptiva.* Argentina. [En línea]. Recuperado de http://www.dm.uba.ar/materias/estadistica_Q/2011/1/modulo%20descriptiva.pdf

Ortega y Gasset, J. (1979). *Ideas y creencias.* Buenos Aires: Alianza.

Padua, J., Ahman, I., Apezechea, H. y Borsotti, C. (1979). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Páramo, P. (Comp.). (2008). *La investigación en ciencias sociales. Técnicas de recolección de información*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Raja Hernández, R., Gala León, F. J., González Infante, J. M. Lupiani Giménez, M., Guillén Gestoso, C. y Alba Sánchez, I. (2002). *Influencia de las creencias religiosas en las*

actitudes en el personal sanitario (P.S.) ante la muerte (Tesis doctoral). Universidad de Cádiz, España.

República de Colombia, Gobierno Nacional. (1991). *Constitución Política de Colombia.* Bogotá: Autor.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1994, febrero 8). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación.* Bogotá: Autor.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1994, mayo 23). *Ley 133 de 1994, por la cual se desarrolla el Decreto de Libertad Religiosa y de Cultos, reconocido en el artículo 19 de la Constitución Política.* Colombia: Autor.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Directiva Ministerial No. 002*. Colombia: Autor.

Roehlkepartian, E., Ebstyne, P., Wagener, L. y Benson, M. (2006). *Manual del desarrollo espiritual en la infancia y la adolescencia.* SAGE Publications. Recuperado de http://www.movilizacioneducativa.net/imprimir.asp?idLibro=161

Rojas Tejada, A. J., Fernández Prados, J. S. y Pérez Meléndez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas.* Madrid: Síntesis.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social.* Madrid: Síntesis.

Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente. Guía para la presentación de anteproyectos de investigación.* Bogotá: Kimpres.

Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

Capítulo 8

DE LA CIUDADANÍA CREÍDA A LA CIUDADANÍA VIVIDA: CREENCIAS SOBRE CIUDADANÍA DE LOS ESTUDIANTES DE GRADOS DÉCIMO Y UNDÉCIMO

Iván Darío Bello Ramírez[1]
Olga Patricia Méndez[2]
Ana Lucía Rodríguez Pinzón[3]

INTRODUCCIÓN

Reconociendo que las creencias están en la base de los comportamientos y actitudes, es posible afirmar que estas no solo se evidencian en las prácticas, sino también en los motivos y razones que se movilizan, es decir, se debe reconocer a los sujetos desde lo que dicen, piensan, sienten y creen para poder comprender su forma de actuar en el mundo. Esta investigación indagó acerca de las creencias sobre ciudadanía en los estudiantes de los grados décimo y undécimo en colegios distritales de las localidades de Bosa, Kennedy, Suba y Usme, con profundización en la información recolectada en la localidad de Suba.

[1] Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Docente de la Universidad de La Salle, la Universidad Central y la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: bellor72@yahoo.com

[2] Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Docente de la Institución Educativa Rural El Carmen, sede Betania, del municipio de Guasca, Cundinamarca, Colombia. Correo electrónico: olga_paty66@hotmail.com

[3] Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Actualmente está vinculada a la Institución Educativa Departamental Domingo Savio Guasca, Cundinamarca, Colombia. Correo electrónico: anluropin@hotmail.com

Conocer las creencias de los estudiantes es una forma de buscar respuesta a la construcción de sujetos políticos en el escenario particular de la escuela y en la vida social. Sin entrar a profundizar sobre el papel que cumple la educación en la sociedad, cabe mencionar que sus fines se dirigen al desarrollo personal y social del estudiante: por un lado, lo prepara para ser un ciudadano adulto, y por otro, se encarga de la socialización de los niños y los jóvenes en cuanto sujetos que interactúan con los demás para la construcción de la sociedad y del país que desean. De ahí que la educación sea considerada como constructora de ciudadanía (Gómez, 1999).

Bajo esta premisa, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿qué creencias sobre ciudadanía tienen los estudiantes de décimo y undécimo grado de los colegios distritales y cuál es su relación con el ejercicio del ser ciudadano? Para adentrarnos en la búsqueda de respuestas, nos planteamos los siguientes objetivos: a) caracterizar las creencias sobre ciudadanía en los estudiantes; b) identificar las acciones relacionadas con la participación ciudadana que se adelantan en las instituciones educativas; c) establecer, a partir de sus creencias, la relación de los estudiantes con lo público, y por último, d) reconocer las creencias sobre el ejercicio de los derechos.

Esta investigación se realizó mediante un diseño mixto. Inicialmente, se aplicó una encuesta sobre cuatro campos de estudio de las creencias, con una muestra de 1528 estudiantes de educación media, provenientes de 33 colegios ubicados en las localidades de Bosa, Kennedy, Suba y Usme. En la segunda fase, se profundizó en el conocimiento cualitativo, con la realización de una entrevista dirigida a grupo focal en 25 colegios de las mismas localidades.

REFERENTES TEÓRICOS

Para determinar el concepto de creencia, tomamos como referentes a los filósofos Luis Villoro y José Ortega y Gasset. Villoro (2006) define la creencia como "Un estado disposicional adquirido, que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto y situación objetiva aprehendidos" (p. 7). El autor sostiene que mantener una creencia es apenas una "disposición" para actuar de cierto modo y no de otro. En este sentido, sigue a R. B. Braithwaite, quien la definió como una "disposición a actuar" que corresponde a "la disposición de tener ciertos comportamientos comproba-

bles por cualquiera" (p. 31), puesto que al creer o tomar algo por verdadero, lo hace parte de su mundo y, por lo tanto, sus acciones estarán mediadas por dicha creencia. Se comprende así que es mediante la experiencia con el mundo que rodea al sujeto como este logra materializar su creencia y, a la vez, influir en su relación con el mundo, con los otros sujetos y lo dispone a actuar como ciudadano.

De acuerdo con Villoro (2006), los sujetos explican las creencias a través de los antecedentes, los motivos y las razones. Cuando se explica una creencia por los antecedentes, el sujeto se remite a una parte de su biografía y, a través de ella, a un fragmento de su historia. Explicar así la creencia es remontarse a su génesis; por ello, se menciona una serie de circunstancias, hechos sociales, culturales y psicológicos. Por otro lado, explicar la creencia por los motivos es dar cuenta de aquellas motivaciones que llevaron al sujeto a aceptarla como verdadera. Se responde explicando la función que tiene la aceptación de esa creencia en la realización de los deseos, intenciones y necesidades del sujeto. Para finalizar, explicar una creencia por las razones es dar cuenta de la justificación que tiene el sujeto para considerarla verdadera.

Ortega y Gasset (1959) afirma que conviene diferenciar entre el término "ideas" y el término "creencias". Las primeras aparecen como resultado de la ocupación intelectual, mientras que las segundas operan ya en nuestro fondo, cuando nos ponemos a pensar sobre algo. Por eso,

> (…) no solemos formularlas sino que nos contentamos con aludir a ellas como solemos hacer con todo lo que para nosotros es la realidad misma (…). Las creencias constituyen la base de nuestra vida (…) toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. (pp. 50-52)

Lo anterior nos permite afirmar que la manera como los estudiantes asumen la ciudadanía está fundamentada en su sistema de creencias y genera una forma particular de construirla y de vivirla.

Para abordar el tema de la ciudadanía, hacemos referencia a los académicos Antanas Mockus, Jorge Garay, Victoria Camps y Hannah Arendt. Por una parte, como afirma Mockus (2004), la ciudadanía es un mínimo de humanidad compartida, es respetar los derechos de los demás; el ciudadano es aquel que

respeta unos mínimos, que genera una confianza básica. El núcleo central para ser ciudadano es, entonces, pensar en el otro.

Por su parte, Jorge Garay (2000) contextualiza el concepto de ciudadanía desde tres perspectivas: *desde una tradición liberal ortodoxa,* en la perspectiva de T. H. Marshall (1965), quien concibe la ciudadanía como "plena pertenencia a una comunidad", lo que implica la participación activa de los individuos en su propia asociación y la garantía de que estos tengan iguales derechos y deberes, libertades y restricciones, poderes y responsabilidades; *desde una tradición comunitaria,* situando la ciudadanía en un contexto donde "el ciudadano comunitario es un ciudadano profundamente social" (p. 103); *desde una tradición republicana* (Miller, 1997, como se cita en Garay, 2000), donde un ciudadano se identifica con la comunidad política a la cual pertenece y se compromete con la promoción del bien común por medio de la participación activa en la vida política.

De otro lado, Victoria Camps (2010) define la ciudadanía como la pertenencia a un Estado y refiere al ciudadano como aquel que aprende a concebirse a sí mismo no solo como sujeto de derechos, sino también de deberes. La autora plantea que existe en la actualidad una crisis de ciudadanía y de educación donde "[no] basta tener una Constitución política y unas instituciones democráticas para que las personas se comporten de acuerdo con los ideales contenidos en la Constitución y que inspiran a las instituciones" (p. 7).

También nos referimos a la participación ciudadana desde Adela Cortina (1993), quien, desde el comunitarismo, propone que un hombre para realizarse plenamente necesita desarrollar, entre otras capacidades, la de participar de modo significativo en los asuntos públicos; es decir, en las deliberaciones y decisiones que afectan a la comunidad en que vive. Dicha participación tiene un valor educativo, en cuanto lleva al desarrollo del valor de la justicia desde la capacidad de deliberar y decidir según intereses comunes y no solo individuales, al igual que el fortalecimiento del sentido de pertenencia por la comunidad.

De acuerdo con lo anterior, hablar de deliberar y decidir según los intereses comunes, nos lleva a considerar el planteamiento de Arendt (1969), en cuanto afirma que la dimensión de lo público es un espacio propio para la acción política y el espacio público, un espacio asociativo. Para la autora, la pluralidad es un principio político por excelencia; es decir:

> El bien que una comunidad busca alcanzar es siempre un bien plural, esto es, un bien que refleja tanto las diferencias entre personas, sus distintos intereses y opiniones, y lo que los une como ciudadanos, la solidaridad y reciprocidad que cultivan como iguales políticos (…) el interés público solo puede surgir en un contexto de argumentación política y deliberación colectiva (como se cita en Garay, 2000, p.27).

Por otra parte, consideramos necesario definir la categoría de justicia teniendo en cuenta los aportes de Camps (1996), quien afirma que la justicia es un deber de la institución democrática, impulsada y complementada por la solidaridad; en este marco, las instituciones deben ser justas y a los individuos les corresponde desarrollar actitudes solidarias.

Una categoría que queda por exponer es la de "el otro/los otros". Desde la filosofía, para el filósofo Emanuel Lévinas (2001), el otro, mirado desde el tema de la ciudadanía, es considerado como algo diferente, donde ese otro y el sujeto están contenidos. Uno no se constituye sin el otro; por lo tanto, la manera en que el sujeto es en la relación con ese otro y la relación que se construye entre los ciudadanos es dada en las prácticas ciudadanas. Ver al otro como un ser diferente al que se ve en sí mismo y ponerse en el lugar este es la única manera de conocerlo, de comprenderlo.

A partir de los anteriores referentes, esta investigación caracteriza las creencias de los estudiantes desde las siguientes categorías: las relaciones ciudadanas, la constitución del ciudadano, la participación, lo que regula las relaciones entre ciudadanos y el escenario de lo público.

LOS RESULTADOS

Creencias sobre las relaciones ciudadanas

Las creencias de los estudiantes de los grados décimo y undécimo sobre las relaciones ciudadanas se relacionan con aquellas que se instalan como conocimientos subjetivos poco elaborados; es decir, no implica que hayan sido aprehendidas por los estudiantes, pero sí que los estudiantes hayan tenido vivencias propicias para que se den dichas creencias. De la misma manera que existen diversas formas de abordar la ciudadanía, existen distintos tipos

de relaciones intergrupales, prácticas y dinámicas que tienen incidencia en las relaciones ciudadanas.

1. Creencia acerca de la solidaridad

Creencia "No se puede ser solidario sin tener presente lo que el otro piensa o siente; por eso, la indiferencia y la intolerancia son obstáculos para que la solidaridad sea una práctica".

Para los estudiantes, no se puede ser solidario sin ponerse en el lugar del otro y tener la iniciativa, la disposición de ayudar, aunque signifique postergar o abandonar los propios intereses. Expresan que la solidaridad significa *"ponerse en los zapatos del otro"* (LG3), pues creen que si se ponen en el lugar del otro, no se puede ser indiferente; lo que requiere, en el decir de los estudiantes, que además de pasar por el sentir, se debe pensar que el otro necesita ayuda y actuar, compartir lo que se tiene, brindar apoyo emocional, escuchar sin juzgar. Las creencias de los estudiantes se adentran en la concepción de la solidaridad como una virtud que si bien no puede llegar a resolver todas las desigualdades, sí puede incidir en la convivencia ciudadana, pues en una sociedad se busca alcanzar un bien plural y esto implica ponerse en el lugar del otro menos favorecido y reconocerlo como otro ciudadano con derechos y deberes. La solidaridad, en cuanto condición de la ciudadanía, impulsa la democracia y les corresponde a los sujetos como deber impulsar acciones solidarias en las que proyecten su capacidad renovadora en la cultura y en el desarrollo del país.

También está la creencia de que existen obstáculos para que la solidaridad sea una práctica de todos los ciudadanos. Por un lado, dicen, la indiferencia como respuesta de miedo ante el peligro que representan los ciudadanos que están a la defensiva o que andan armados como medida para protegerse. Otra conducta que se toma como índice de impedimento de la solidaridad es que se practica solo con las personas conocidas o cercanas. Por último, consideran que la poca solidaridad por parte de los ciudadanos está relacionada con la falta de vida colectiva, pues, para ellos, la solidaridad alude a la relación con el otro en el plano de lo social y en función del grupo.

Igualmente, expresan que existe una cultura que enseña a desconocer y a rechazar otras culturas; es aquella que enseña la intolerancia o que no se acepte la diferencia a través de la imposición de modelos estereotipados —incluso para la apariencia física—, lo que predispone hasta tal punto que afecta la propia estima y ocasiona que las personas no se acepten a sí mismas ni a los otros.

2. Creencia acerca de la relación con los representantes y los partidos políticos

Creencia "Lo que media entre ciudadanos y candidatos es la desconfianza y la incredulidad".

Si bien es cierto que los candidatos o líderes electos son de manera directa actores reconocidos por los ciudadanos, los estudiantes creen que la relación que se establece entre los representantes —ya sea estudiantiles o políticos— y la ciudadanía está mediada por la desconfianza y la incredulidad. Las razones expuestas para esta creencia tienen que ver con que los primeros no cumplen con las expectativas de quienes los eligieron porque consideran que no representan sus intereses, por lo cual terminan optando por el abstencionismo o el voto en blanco. En esta relación, los partidos políticos también entran en una dinámica de interacción ciudadana; los estudiantes creen que son agrupaciones necesarias y "buenas", ya que, de una u otra manera, es a través de ellos y de sus representantes como diferentes propuestas son trabajadas y viabilizadas con el fin de transformar la sociedad.

3. Creencia acerca de la relación con la autoridad

Creencia "Quienes ejercen la autoridad lo hacen desde el abuso del poder, la inoperancia, las acciones desobligantes, la corrupción y el desconocimiento de los derechos de la ciudadanía".

Hilando sobre la dinámica que se entreteje en las relaciones ciudadanas, existe en los estudiantes un reconocimiento de la figura de autoridad: *"Porque quiéralo o no, la policía es autoridad, es la persona que cuida la ciudad; quiéralo o no, está puesto ahí"* (JL7). Esta autoridad está representada en actores sociales cercanos como la policía, los maestros, los coordinadores, entre otros. Sin embargo, dicho reconocimiento tiene referentes negativos, que terminan por generar rechazo e incredulidad sobre la autoridad misma, además de desprestigio y pérdida de su papel en la regulación de la convivencia y la resolución de conflictos. Los estudiantes expresan reiteradamente el reconocimiento negativo a las figuras de autoridad, con base en señalamientos que niegan su profesionalismo y preparación a la hora de ejercer su papel. También juzgan el uso del estatus de autoridad para manipular la información con el fin de evitar que se conozcan los desmanes del abuso del poder, lo cual es más evidente en las autoridades encargadas de impartir justicia, como es el caso de la policía.

Desde los resultados de la entrevista, se evidencia la corrupción como una forma de relación entre las figuras de autoridad y los ciudadanos, que permea

la observancia de las normas, la aplicación de la justicia y la práctica política, y la convierte, desde su creencia, en una acción socialmente aceptada, generadora de una notable pérdida de credibilidad en todo tipo de procesos hacia la construcción de ciudadanía. Aquí emerge el argumento de los estudiantes respecto a que el poder que otorga el uso indebido del dinero es la base de todas las situaciones o acciones de corrupción. Así lo afirma uno de los entrevistados: *"Es que, en la justicia, la plata lo mueve todo"*.

De esta manera, las creencias de los estudiantes sobre las relaciones ciudadanas se fundamentan en la concepción de ciudadanía como una construcción social. En esta, las relaciones que establecen los ciudadanos entre sí y los ciudadanos con el Estado y las instituciones determinan una forma singular de vivir su condición, en la cual se respeten unos mínimos que generen una confianza básica y además se tenga claro que siempre hay otro, no solo cercano sino desconocido, que forma parte de esa construcción social.

Al igual que en las democracias modernas, en las creencias de los estudiantes la representatividad y los partidos políticos ocupan un lugar preponderante para ellos y la sociedad en general, y los confirman como actores importantes en la mediación con el Estado, en la integración y la movilización ciudadana. No obstante, en sus creencias se refleja la desconfianza y la falta de credibilidad en su aporte a la democracia y consideran que no existe un accionar responsable por parte de los representantes ni de las autoridades.

Creencias sobre la constitución del ciudadano

Las creencias de los estudiantes sobre la constitución del ciudadano no son un ejercicio en abstracto, es decir, existe un estado disposicional a actuar ante las diferentes circunstancias que se le presentan; un estado determinado por las situaciones aprendidas en el interactuar cotidiano y que conforma visiones del mundo que se aceptan de manera espontánea y sin mayores razones que las justifiquen. Es así como, en la constitución del ciudadano, las creencias de los estudiantes tienen relación con valores fundamentales, cualidades concretas, conductas y habilidades de los sujetos que pertenecen y participan en la construcción de la ciudadanía, así como con el contexto en que se desenvuelven.

1. Creencia acerca de cómo y dónde se configura el ciudadano

Creencia "Los estudiantes creen que una persona se constituye ciudadano al tener plena conciencia de sus actos en la interacción cotidiana con otros ciudadanos, con la familia, la escuela y el entorno".

El primer lugar que refieren los estudiantes es el seno de la familia: creen que es el lugar de los primeros aprendizajes, donde la crianza, los hábitos, los ambientes y las formas de relacionarse van configurando el ejercicio ciudadano. Luego, identifican el colegio como el escenario donde se puede ser y hacer; donde tienen la oportunidad de experimentar la toma de las propias decisiones fortaleciendo su autonomía. El colegio, para ellos, es otro contexto claramente normativo y de aprendizajes diferentes a los de la familia, y cumple un papel de orientador fundamental en la formación del ciudadano, en la medida en que enseña responsabilidades, otorga incentivos y fomenta habilidades; incluso da pautas y propone proyectos que le indican al estudiante cómo debe ser y hacer en la práctica ciudadana. El colegio es un espacio de encuentro con otros y representa no solo la puesta en práctica de lo aprendido en la familia, sino la oportunidad de reflexionar, aprehender y replantear eso vivido.

Los estudiantes explican que es en la interacción con otros donde esa práctica se materializa. Aquí mencionan actividades culturales como Rock al Parque y Salsa al Parque; la experiencia de participar en obras sociales, donde se ayuda a quien lo necesite, tal como se hace en el servicio social obligatorio en los colegios; el cuidado del ambiente, por ejemplo, al no botar basura en las calles.

Igualmente, los estudiantes creen que el ciudadano se fundamenta en la consecución de la "plena conciencia" sobre lo que tiene que hacer y en medir las consecuencias de los actos. Según ellos, la conciencia está en lo que cada ciudadano interioriza y expresan que esto se evidencia en la importancia que dan al conocimiento y cumplimiento de las normas de cada lugar, cada país, cada ciudad, lo que después termina incidiendo en el acatamiento de estas. Sin embargo, más allá de la conciencia de las normas, los estudiantes ponen mayor énfasis en la conciencia de los actos, de los comportamientos, en el saber que toda acción tiene consecuencias que se deben asumir, ya sea para mantener o para cambiar el propio actuar. Tal como lo expresara uno de los estudiantes: *"Más importante que las normas en la ciudadanía es la conciencia, solo conciencia, conciencia siempre"* (FS2).

En suma, los estudiantes consideran que el ciudadano se estructura continuamente a lo largo de la vida en la interacción cotidiana con la familia y la escuela. Para ellos, es en la medida en que cada persona reflexiona sobre su quehacer, a partir de las conversaciones entre pares o con la familia sobre temas relacionados con la ciudadanía, como se genera "la conciencia".

2. Creencia acerca de quiénes son ciudadanos

Creencia "Ser ciudadano es pertenecer, tener valores, preocuparse por los otros".
Los estudiantes creen que al ciudadano lo constituye la pertenencia en el sentido de habitar una ciudad o hacer parte de una determinada comunidad cultural, religiosa o social con la que se comparten actividades y costumbres. En esta creencia, ciudadanos también son los que tienen valores y realizan buenas acciones voluntariamente. Estos valores tienen que ver con el preocuparse por el otro, por lo que le afecta y le permite "estar bien", y aquello se manifiesta, por ejemplo, en acciones como ceder el puesto en el transporte público cuando una persona lo requiere por determinada situación y no solamente porque la norma así lo estipula. La práctica de valores como la honestidad, el respeto, el cuidado, la integridad y el buen trato no solo otorgan el reconocimiento de ciudadano, sino el de buen ciudadano.

Además, en esta creencia aseveran que para ser un buen ciudadano, es necesario que las personas adquieran compromiso y adhesión con las dinámicas o normas de dicho lugar o comunidad; es decir, el buen ciudadano, se identifica con todos los valores básicos y con el interés común del lugar u organización donde pertenece. Los estudiantes creen que la categoría de ciudadano la obtiene toda persona desde el momento en que nace, lo que le otorga unos derechos que representan garantías y beneficios iguales para todas las personas —en palabras de los entrevistados, *"el derecho a la salud, a la vida, a la educación, a tener una familia, a ser escuchados o guardar silencio"* (GP6)—, y a la vez, conlleva unos deberes que le exigen cumplimiento, específicamente después de tener la mayoría de edad. Ellos admiten que el Estado confiere la ciudadanía con el reconocimiento jurídico a los 18 años; sin embargo, apuntan que dicho reconocimiento es tardío, porque reiteran que aunque no se tenga esta edad, los jóvenes pueden incidir con criterios fundamentados en lo que tiene que ver con la ciudad y pueden tomar decisiones en lo político.

Los estudiantes en sus creencias reconocen un concepto de ciudadano no solo desde el orden jurídico que otorga el Estado, sino desde la pertenencia a un territorio donde las personas aprenden, conviven, participan, comparten y adquieren su identidad ciudadana. Así, la constitución del ciudadano no se limita a la posesión de derechos desde lo que la ley les concede, sino a una serie de atributos y virtudes que le implican deberes manifiestos en el compromiso y la responsabilidad consigo mismo, con los otros y con el entorno, lo cual guarda estrecha relación con el concepto de ciudadano como aquel que aprende a concebirse a sí mismo no solo como sujeto de derechos, sino también de deberes.

Creencias sobre la participación

La tercera categoría de esta investigación alude a las creencias sobre la participación y las condiciones que inciden en el ejercicio de los ciudadanos como sujetos y como sociedad. Aquí, las creencias se abordan desde la disposición a tener comportamientos favorables a la participación y comprobables por cualquiera. Estas creencias, además, han sido aprehendidas en algún momento de la vida y generan un cambio en el accionar de los estudiantes y, aunque no estén presentes en la conciencia, las expresan como afirmaciones ciertas; es solo en el momento en que se reflexiona acerca de la razón de dichas creencias cuando se da cuenta de dicha justificación.

Desde la perspectiva republicana, la ciudadanía es considerada como la participación activa en la configuración de la sociedad a través del debate y la toma de decisiones sobre lo que afecta a la comunidad. En esta concepción, se ubican las creencias sobre participación de los estudiantes y, más puntualmente, la participación social y comunitaria que contempla, por un lado, el entorno de la esfera privada y las relaciones de las personas con las instituciones sociales, y por otro, permite alcanzar mejoras inmediatas en las condiciones de vida, contando con la iniciativa propia. De este modo, las creencias sobre participación se relacionan con la formación como sujetos autónomos y con el reconocimiento como protagonistas en la construcción de la sociedad en la que los estudiantes están inmersos.

1. Creencia acerca del voto

Creencia "El ejercicio del voto es ejercicio de poder".
Los estudiantes establecen en su creencia la relación entre ciudadanía y participación política mediante el derecho al voto, en cuanto creen que el ejercicio de votar es la más importante acción del ciudadano, pues ahí tiene el poder de hacer cumplir deseos particulares o de cambiar una situación que lo afecta y mejorarla. Los estudiantes ratifican el derecho al voto como la principal acción de la ciudadanía y defienden la capacidad de elegir porque permite al sujeto manifestarse en la comunidad a la que pertenece, siempre y cuando haga del ejercicio un acto consciente y voluntario y, luego, asuma la responsabilidad por la decisión tomada. Así lo dice uno de los entrevistados: *"muchas veces la gente se queja de que el gobernante no hace las cosas bien, pero ni siquiera fueron capaces de ir a votar; por eso, votar, más que un derecho, es un deber"* (GA5). Es así como los estudiantes creen que lo que busca el ciudadano al votar es el bien y si elegir a alguien contribuye a ese bien, lo harían sin dudarlo, es decir, valoran positivamente la intencionalidad del voto. En definitiva, los estudiantes creen en la importancia del ejercicio de votar; sin embargo, no creen en su incidencia.

2. Creencia acerca de las formas de participación

Creencia "Participar es expresar opiniones, proponer, encontrar respuestas, aportar ideas".
Junto a esta creencia, las marchas y las protestas son formas alternativas de participar y, en ocasiones, las consideran necesarias para ser escuchados: *"En el colegio nos toca a las malas para hacernos sentir y que las propuestas sean tenidas en cuenta, nos toca hacer una carta con dos meses de anticipación y recordárselo a la rectora cada semana"* (LG3).

Así, en su vida cotidiana, los estudiantes reconocen la existencia de algunas formas de participación que los van preparando como ciudadanos para tomar decisiones, incluso para elegir a quienes los van a representar. Creen que la participación es desestimada por los estudiantes dejando las decisiones en poder de otros y refieren como caso específico que, en la elección de personero estudiantil, la participación es intrascendente y se limita a cumplir un requisito que termina por satisfacer intereses particulares. En palabras textuales de los entrevistados:

> — En el colegio, hay personas que tienen buen liderazgo, pero que no se lanzan a la personería porque más de un personero dice que la coordinadora no acepta esa propuesta, que tiene que ser otra, entonces, como que se cansan y dicen "no, mejor que otro vaya", y no pelean. No hacen nada por valer sus cosas y nosotros terminamos votando por cualquiera. (LG3)

3. Creencia acerca de los obstáculos para la participación

Creencia "Los jóvenes tienen pocas competencias comunicativas y emocionales para asumir la participación".
Esta creencia, concerniente a la dimensión personal, tiene que ver con el miedo de los estudiantes a exponer sus ideas, a equivocarse y al hecho de asumir las consecuencias de las decisiones tomadas. Advierten que es un riesgo atreverse a disentir porque no observan condiciones favorables para ellos cuando se oponen a algún poder o incluso cuando saben que una situación es incorrecta o agresiva con otros, por lo cual prefieren mantenerse al margen.

También establecen que la dificultad para participar radica en la poca habilidad que tienen para establecer acuerdos y generar propuestas, lo cual se supera si creen en sus capacidades y en el trabajo con otro. Consideran además que otra limitante que afecta particularmente la participación de los jóvenes es la falta de reconocimiento de quienes ostentan el poder: *"las directivas del colegio no escuchan, no dan importancia a lo que los jóvenes opinamos o pensamos"* (LG3).

4. Creencia acerca de las facilidades para la participación

Creencia "La participación se facilita cuando creen en nosotros".
Los estudiantes tienen la creencia de que el reconocimiento a sus logros personales, a sus aportes, a sus habilidades, a su empeño y logros alcanzados, incentiva la participación. Afirman que si se les escucha, si tienen la opción de exponer sus puntos de vista —incluso frente a la persona que ostenta la autoridad, como el rector—, pero no desde la imposición, sino desde los argumentos y la posibilidad de discrepar, dicen sentirse mejor preparados para participar, encuentran motivación y sentido de pertenencia.

Lo anterior conduce a la creencia de que la formación y el buen trato recibido en el seno de la familia es la base para enfrentarse a otros escenarios como

el colegio y ser gestores de cambio; además, implica fortalezas a la hora de tomar decisiones que no tienen lugar cuando se ha sido maltratado o se ha sido rechazado como persona.

5. Creencia acerca de los escenarios de participación

Creencia "Participamos donde podemos ser y hacer".
En la creencia sobre la participación, los estudiantes identifican los espacios deportivos, artísticos y religiosos, seguidos por los educativos, como escenarios para participar. Creen que allí tienen un lugar como protagonistas y, aunque desempeñan un papel establecido, aquellos espacios cobran relevancia como lugares de expresión y afirmación, pues no representan rigidez, se vinculan con otros y pueden desarrollar sus capacidades y habilidades. Estos escenarios flexibles les resultan interesantes, próximos, cotidianos y con fines específicos porque están referidos a su afectividad, a su afirmación personal y a lo que afecta su entorno.

La participación es un derecho fundamental de la ciudadanía que requiere de sujetos tal como lo menciona la Convención Internacional de los Derechos de los Niños y como lo expresan los estudiantes en sus creencias; precisa de condiciones que permitan a las personas formarse un juicio propio, expresar libremente su opinión, buscar y obtener información, tener condiciones para la libertad de pensamiento. En otras palabras, precisa del reconocimiento, del fortalecimiento de la pertenencia y de la apertura de espacios de expresión, todos estos elementos fundamentales en la construcción de sujetos ciudadanos; elementos que, en cuanto a la ciudadanía, los estudiantes materializan en el ejercicio del voto y, en cuanto a la participación social y comunitaria, expresan en su protagonismo.

Creencias sobre lo que regula las relaciones entre ciudadanos

Las prácticas de los ciudadanos y, por ende, las de los estudiantes están reguladas por la cultura y, en particular, por los contextos donde se desenvuelven. De esta manera, las creencias se integran en la vida de los ciudadanos y determinan una forma singular de ciudadanía. En este sentido, las creencias de los estudiantes sobre lo que regula las relaciones entre los ciudadanos están determinadas por la manera como están dispuestos favorablemente a responder ante situaciones que tienen que ver con lo creído y, en esta categoría, esas creencias se tejen alrededor de la justicia y la norma.

1. Creencia acerca de las normas

Creencia "Sin normas no hay ciudadanía, pero estas ni se conocen ni se cumplen". Con respecto a las normas, cabe decir que los estudiantes las relacionan con la intencionalidad, lo que corresponde a creer que cumplir las normas es cuestión de conocimiento y compromiso consciente, porque cuando se cumplen, integran deberes y derechos de los ciudadanos. Para los estudiantes, en la ciudadanía existen normas que regulan la relación entre el Estado y las personas o entre las instituciones y las personas. Para mencionar las razones de esta creencia, los estudiantes enfatizan que las normas están estipuladas en documentos escritos regulando lo que cada ciudadano debe hacer y los beneficios obtenidos; sin embargo, aunque son de amplia divulgación, ellos creen que en realidad no se conoce ni se cumple su contenido. Tal es el caso de la Constitución Nacional, las normas emanadas desde la Secretaría de Educación, las del manual de convivencia y otras como inscribir en el Registro Civil a los recién nacidos o pagar las multas como responsabilidad ante el cumplimiento de una sanción.

Hay otras normas que pertenecen al ámbito del colegio y, aunque su finalidad es generar identidad y organización, al decir de los estudiantes, realmente no están hechas para regular la convivencia, sino para controlar el comportamiento y dependen claramente de si el estudiante es "bueno" o "malo" académicamente; para ellos, eso no aporta a la formación del estudiante y menos del ciudadano. Entre las normas que mencionan los estudiantes, está el manejo de las basuras, lo cual es considerado no solo un deber cívico sino moral del ciudadano, en donde se reconoce la responsabilidad con la ciudad y el ambiente: *"Yo creo que es un deber ciudadano porque mi basura no va a ser solamente mía y eso afecta a todos no solamente a mí; donde solo me afectara a mí, pues sencillamente no reciclo"* (JL7). Por esto, el reciclaje es un acto voluntario, de conciencia; si las personas conocieran las implicaciones que tiene para su propia vida el mal manejo, se comprometerían con separar y reciclar. Los estudiantes creen, en cierta medida, que si tienen libertad de ser y de hacer, pueden aceptar las normas con mejor disposición; si las normas son consensuadas e informadas, suscitan más motivación y sentimiento de pertenencia. Uno de los entrevistados asegura:

> — Para que haya una buena convivencia la ley es necesaria. Que existan reglas para todos porque si no se vuelve caos; además, sirven para enseñarnos que así va a ser la vida siempre, que nos tenemos que regir por unas leyes en cualquier lugar. (JL7)

Ahora, frente al incumplimiento de las normas por parte de los jóvenes, ya sea las del colegio o las que orientan la familia o la sociedad, los estudiantes expresan que no se relaciona con la norma en sí ni con manifestaciones de rebeldía, sino con el hecho de ser original, afianzar identidades y, en últimas, con el desafío personal que resulta controvertirlas.

2. Creencia acerca de la justicia

Creencia "La justicia no merece ser creída".
Esta se sustenta con base en dos creencias que parten de percibir la justicia como un valor que regula la relación entre el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes de los ciudadanos: en la primera, la justicia no se aplica de igual forma para todos los ciudadanos y, en la segunda, se considera que, para que exista justicia, es necesario que esta sea impartida de forma eficaz y efectiva.

Algunas ideas que influencian las creencias mencionadas están relacionadas con la concepción que tienen los ciudadanos sobre la justicia: aunque está expresada en normas, no opera de igual forma para todos los ciudadanos, pues la aplicación de la justicia puede ser modificada de acuerdo a intereses particulares, puede ser tergiversada o utilizada contra otros; por lo tanto, se "debe desconfiar profundamente de ella". Las personas que cometen un delito no son tratadas ni sancionadas de acuerdo a lo que dice la ley, sino de acuerdo a una clasificación de ciudadano. Para los estudiantes, la justicia es un equilibrio que se rompe cuando las entidades encargadas de garantizar derechos o de impartir justicia no son efectivas o el servicio que prestan es de mala calidad, como sucede con la salud.

Por otro lado y ante la necesidad de que la justicia sea más eficaz y efectiva, se requiere que cada ciudadano haga lo que tiene que hacer. Según los estudiantes, el gobierno, en su papel de representante del Estado, debe procurar que todos los ciudadanos tengan acceso en igualdad de condiciones a los programas y beneficios, y que las entidades privadas se encarguen de garantizar los derechos; *"pero, en la realidad, el gobierno no toma medidas justas en favor de los ciudadanos sino de los privados, pues allí también están sus intereses"* (GM4). Igualmente, la justicia será efectiva cuando se endurezcan las leyes, especialmente para aplicarlas a los encargados de hacerlas y ejecutarlas. Las creencias de los estudiantes, concernientes a la justicia y a las normas, se enmarcan en las creencias que regulan las relaciones entre los ciudadanos y están relacionadas con la práctica de la justicia y la aplicabilidad de las normas:

se aprende a ser justo en la práctica, aplicando las mismas reglas, de forma consistente e imparcial, independiente de los intereses personales que cada ciudadano como individuo pueda tener.

Creencias sobre el escenario de lo público

Las creencias están referidas a tener una serie de expectativas que regulan las relaciones con el entorno; así que forman parte del mundo real y, por lo tanto, la relación con este parte de la creencia como aquello en lo que se vive, se actúa y se es. En esta categoría, las creencias están asociadas a la conciencia que se pueda tener sobre los escenarios públicos, al cuidado y la apropiación colectiva.

1. Conciencia sobre lo público

Creencia "La sola norma no hace conscientes a los ciudadanos".
Para los estudiantes es claro el papel que cumple la norma en la regulación de lo público, ya que da lugar a la diferenciación de espacios y formas de uso que beneficia y proporciona bienestar a todos. Sin embargo, creen que la norma cívica no hace la conciencia ciudadana; precisan que no basta la norma escrita y convencional para regular el comportamiento ético de los ciudadanos, porque, para ellos, lo observado en la ciudad corresponde a ciudadanos que privilegian su propio bienestar afectando a otros a partir de motivos o justificaciones particulares contrarias a la conciencia de lo público.

Es así como los estudiantes creen que las personas no se pueden autorregular y necesitan de otro para hacerlo. A falta de conciencia, piensan que se requiere de la vigilancia por parte de la autoridad:

> *— (…) en los parques de atracciones donde cobran por entrar, uno no se atreve a dañar algo porque si lo ven, toca pagar. Pero en cambio en un parque público sin que vigilen el comportamiento, la gente hace lo que se le da la gana, a nadie le importa, falta mucha conciencia.* (PV1)

2. Apropiación colectiva y cuidado de los espacios públicos

Creencia "Lo público es de todos y de nadie".
Los estudiantes reconocen como espacios públicos los escenarios de uso frecuente por los jóvenes como parques, teatros, colegios, bibliotecas, la calle,

los mismos muros y paredes de la ciudad. Entre estos espacios, los recreativos son los que tienen mayor relevancia, pues es donde pueden expresarse, decir algo al otro, dejar huella, ser protagonistas y vincularse a la población.

Manifiestan que los espacios públicos pertenecen a todas las personas y precisan que al utilizarlos deben sentirlos como suyos y preservarlos para otros; por lo tanto, se requiere saber los límites permitidos para su uso. En cuanto a la responsabilidad del cuidado se refiere, se puede decir que es casi nula.

Las creencias de los estudiantes sobre el espacio de lo público bien podrían relacionarse con la tendencia republicana de la democracia, según la cual este es el lugar de la acción y el discurso que afecta al colectivo, en cuanto se relaciona con lo que todos pueden oír y ver. En el contexto de esta investigación, esto se asocia con lo que sucede en la calle y los muros y que los estudiantes definen como el lugar donde pueden expresarse, dejar huella, decir algo al otro. En este sentido, los estudiantes creen que es en el escenario de lo público donde irrumpen como ciudadanos y se revelan como sujetos, ejerciendo derechos a través de prácticas que no siempre son aceptadas o compartidas como de interés común o general por el resto de los ciudadanos, lo que niega o dificulta la pluralidad como una de las principales características de lo público.

ALGUNAS RECOMENDACIONES

Dentro de los hallazgos se entiende que la escuela se ve retada a conocer las creencias de sus estudiantes, docentes, padres e incluso los agentes administrativos que hacen parte de las instituciones, con el fin de llegar a entender y promover un escenario más propicio para la construcción de ciudadanía.

Un hallazgo que evidencia la fractura entre la formación de ciudadanos en la escuela mediante sus prácticas pedagógicas y las creencias de los estudiantes, es el de los argumentos desde los cuales ellos reclaman un reconocimiento de la titularidad de la ciudadanía para niños, niñas y adolescentes, de tal forma que la creen necesaria para desarrollar sus capacidades en la toma de decisiones, en el fortalecimiento de la autonomía, en el ejercicio de derechos y en el cumplimiento de deberes. En estas creencias sobre participación, el ejercicio del voto tiene credibilidad para ellos en cuanto representa una voz que les permite elegir; sin embargo, ha sido limitado a cumplir un requisito sin que

se forme en la conciencia para hacerlo y los estudiantes son conscientes que ellos como jóvenes no son reconocidos para dicho fin. Por esta razón, según ellos, existen espacios para potenciar la voz y la capacidad de decidir de los estudiantes; es decir, necesitan de una sociedad, una escuela y una familia que les reconozca y les brinde el espacio para hacerlo y no les posterguen al futuro.

Un reto que se debe generar en la docencia es la reflexión frente a la formación y desarrollo de competencias afectivas, comunicativas y cognitivas desde el aula, con el fin de potencializar la participación de los estudiantes. Dado que la ciudadanía permea toda disciplina y conocimiento, no solo se convierte en una materia particular de un proceso académico, sino, antes bien, en un asunto que concierne a toda disciplina y asignatura. Es por esta razón que el impacto y llamado a la docencia es el de potencializar la construcción de ciudadanía desde el mismo quehacer docente ofreciendo espacios que permitan a los estudiantes actuar como protagonistas de su propio proceso.

Otro reto para la escuela está en escuchar el llamado a tener coherencia entre la teoría y la práctica o, como lo menciona Victoria Camps, de tener coherencia entre lo dicho y los hechos. Es necesario replantear la formación en ciudadanía tal como está planteada desde el Estado, pues propone las competencias ciudadanas y se las indilga a la escuela haciéndola la principal responsable de esa formación para suplir, corregir, remediar los problemas de la sociedad. Así, deja en segunda instancia a actores como la familia y la sociedad en general, formadores fundamentales en lo que respecta a las creencias de los estudiantes, la primera por constituir el primer referente y la segunda por ser el lugar que los estudiantes en cuanto jóvenes se apropian como lugar del encuentro y la expresión.

A MANERA DE CIERRE

Para concluir, en primera medida, cabe mencionar que las creencias de los estudiantes se enmarcan en una tensión significativa entre lo que ellos creen debe ser un buen ciudadano y las actitudes, comportamientos, costumbres e ideas que tienen los ciudadanos y que no aportan a la construcción de ciudadanía, pero que igual inciden en su devenir como ciudadanos.

Los estudiantes reconocen que los contextos donde se forman como ciudadanos y ejercen la ciudadanía son la familia, la escuela y el medio social, pero

también creen en otros espacios territoriales y sociales donde se consolida la posibilidad de constituirse como personas autónomas que vivencian la libertad y la igualdad. Se ha encontrado que los estudiantes identifican diferenciadamente el papel que juega cada uno de estos contextos en su construcción como ciudadanos, lo que bien podría ser una oportunidad para enfatizar el estudio de las responsabilidades de cada contexto en torno a un proceso educativo de dimensiones sociales.

Las creencias identificadas, relacionadas con la participación ciudadana de los estudiantes, coinciden con el desarrollo de las competencias afectivas, comunicativas y cognitivas que les permiten participar, lo que, en sus palabras, refieren como expresar opiniones, proponer, encontrar respuestas y aportar ideas. Ellos creen que la confianza y la competencia para participar se adquieren gradualmente en todos los momentos e interacciones cotidianas, familiares y sociales, y no solamente en términos de protagonismo o ejercicio de poder ante un colectivo o comunidad. Por lo tanto, generar espacios de discusión que valoren la opinión y el aporte de los estudiantes está en potestad de la escuela, la familia y la sociedad en general, con acciones que no implican mayores recursos que una transformación en la manera de ver y de pensar a los niños, niñas y jóvenes. Esta creencia coincide con lo que plantea Adela Cortina cuando afirma que una persona para realizarse plenamente necesita desarrollar, entre otras capacidades, la de participar de modo significativo en los asuntos públicos; es decir, en las deliberaciones y toma de decisiones que afectan a la comunidad.

Desde las creencias de los estudiantes, la formación como ciudadano y el ejercicio de la ciudadanía son procesos que se aprenden no solo con las enseñanzas explícitas en los contextos familiares, escolares o sociales, sino en aquellos contenidos implícitos en el lenguaje verbal, comportamental y actitudinal —como bien puede ser el ejemplo—. Estos son antecedentes de creencias que, basadas en la falta de confianza y de credibilidad, no les aportan a la construcción de autonomía y, en cambio, sí les generan falta de interés por lo que tiene que ver con la ciudadanía y, por ende, con la democracia.

Para Arendt, la esfera pública se constituye en la interacción entre varios, mediante el establecimiento de un mundo común, lo que coincide con las relaciones que los estudiantes establecen con lo público. En estas, ellos van creando su propia forma de ser ciudadanos y construyen nuevos significados que se concretan en prácticas participativas y discursos donde reclaman reco-

nocimiento. Es así como las expresiones realizadas en grafitis, mensajes escritos en paredes o en las mesas no dejan de ser prácticas solo porque la sociedad actual no lo apruebe. Expresarse es definitivamente una de las características que enmarcan la construcción del ser ciudadano.

Caracterizar las creencias de los estudiantes de décimo y undécimo sobre ciudadanía ha permitido conocer la realidad de ese mundo en común con otros estudiantes y que va más allá de lo que cada uno sabe o piensa. De esta manera, los estudiantes creen que la sociedad en la que están inmersos desconoce sus potencialidades y capacidades, no valida su forma de ser ciudadanos y no les ofrece coherencia respecto a lo que dice que debe ser un ciudadano y lo que hace.

Si bien es cierto que "uno de los rasgos característicos de la juventud de las sociedades democráticas contemporáneas parece ser el creciente distanciamiento que mantiene respecto al sistema político institucional y la falta de confianza en sus responsables" (Benedicto y Morán, 2003, p. 37), en las creencias de los estudiantes se manifiesta aceptación hacia la institución y la autoridad. Es decir, los estudiantes creen en el valor de la institucionalidad, pues creen en los ejercicios de poder, pero se resisten a las interacciones y relaciones autoritarias; su disposición a actuar manifiesta el rechazo frente a cualquier tipo de trato injusto o desmedido de la autoridad.

Frente a la construcción social, los estudiantes asumen una actitud crítica y cuestionadora sobre la sociedad; desde sus creencias, plantean la necesidad imperiosa de generar cambios en la familia, la escuela, en las relaciones, en la forma de expresarse y de hacer política. Los estudiantes quieren creer y están en el punto de creer. Desde los resultados compartidos, proponemos como investigadores que estas tensiones derivadas de sus creencias son las que debe tener en cuenta la educación; por lo tanto, es el momento de que la escuela, la familia y la sociedad en general los escuchen.

Los estudiantes, desde sus creencias, reclaman reconocimiento de sus expresiones, una forma en que puedan sentirse ciudadanos, tener un lugar de incidencia en la sociedad en la que están inmersos. De igual manera, resaltan lo significativamente importante en la formación de los jóvenes como ciudadanos, el valor del ejemplo que dan los adultos, llámense padres, maestros, autoridades, representantes políticos, y de todas las personas y el contexto social.

REFERENCIAS

Arias, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería, 18 (1),* 13-26.

Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido.* Madrid: Akal.

Benedicto, J. y Morán, M. L. (2003). *Los jóvenes, ¿ciudadanos en proyecto?* Madrid: Instituto de la Juventud.

Camelo, A., García, N. y Merchán, S. (2009). Destilar la información. Un método para el análisis de discursos. En *Memorias del V Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Investigación Educativa.* Ponencia presentada en la Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación, Cipolletti, Argentina, 21 al 23 de octubre.

Camps, V. (1996). *El malestar de la vida pública.* Barcelona: Grijalbo.

Camps, V. (2010). *El declive de la ciudadanía. La construcción de una ética pública.* España: PPC.

Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical.* Madrid: Tecnos.

Cowman, S. (1993). Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursering, 18,* 788-792.

Fernández, M. (2007). *Creencias y sentido en las ciencias sociales.* Buenos Aires: Ronaldo J. Pellegrini.

Garay, L. J. (2000). *Ciudadanía, lo público, democracia: textos y notas.* Bogotá: Lotocencoa.

Gómez, B. H. (1999). *Educación: la agenda del siglo XXI.* Bogotá: TM Editores.

Habermas, J. (2002). *Verdad y justificación: ensayos filosóficos.* Madrid: Trotta.

Hernández, R., Fernández, C. y Batista, P. (2010). *Metodología de la investigación.* México: McGraw-Hill Interamericana.

Marshall, T. H. (1965). Ciudadanía y clase social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 79*, 297-344. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/760109.pdf

Mockus, A. (2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? *Altablero, 27*, 11.

Ortega y Gasset, J. (1959). Ideas y creencias (y otros ensayos de filosofía). *Revista de Occidente, 8*, 3-28.

República de Colombia, Gobierno Nacional. (2005). *Constitución Política de Colombia.* Bogotá: Leyer.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar para la ciudadanía..... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer.* Bogotá: IPSA.

Villoro, L. (2006). *Creer, saber, conocer.* España: Siglo XXI.

Capítulo 9

VIVIMOS ENTRE REDES Y PENSAMOS LAS REALIDADES: CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE COMUNICACIÓN VIRTUAL

Angélica Ayala Monsalve[1]
Liliana Patricia Ochoa Pinzón[2]
Alba Jeannette Villarraga Méndez[3]

INTRODUCCIÓN

Esta investigación, articulada al macroproyecto "Creencias de estudiantes del sector público en Bogotá" de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, se realizó con el objetivo de caracterizar las creencias sobre comunicación virtual de los estudiantes de educación media en colegios distritales de las localidades de Bosa, Kennedy, Suba y Usme. Mediante un diseño mixto secuencial, los datos se obtuvieron primero con una encuesta a 1528 estudiantes de 33 colegios y luego se realizó una entrevista a grupo focal con 82 estudiantes de nueve colegios de la localidad de Usme; para el análisis de datos, se efectuó primero el análisis estadístico de la encuesta y, luego, el análisis de

[1] Licenciada en Educación Básica Primaria de la Fundación Universitaria Monserrate. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de la Secretaría de Educación, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: ayamon00@hotmail.com

[2] Licenciada en Educación Física de la Universidad de Cundinamarca. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de la Secretaría de Educación, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: osdacalili@hotmail.com

[3] Licenciada en Educación Básica Primaria de la Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de la Secretaría de Educación, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: jeanetevi@yahoo.es

contenido de las entrevistas, para combinarlos finalmente en una triangulación metodológica.

Se caracterizaron creencias sobre el significado de la comunicación virtual para informarse o comunicarse, especialmente por medio de las redes sociales, y el modo que afecta las relaciones interpersonales. Por otra parte, las creencias sobre los propósitos del uso de la comunicación virtual se relacionan con la ocupación del tiempo libre, en particular con la búsqueda de juegos y temas prácticos de su interés. Finalmente, se observaron creencias sobre la interacción social en la comunidad virtual, sus efectos e influencia en los ambientes culturales. Las conclusiones se orientan a contribuir a los procesos educativos para el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes en el uso, manejo y tratamiento de la información y, así mismo, generar aportes a la reflexión constante sobre la práctica profesional docente y la creación adecuada de ambientes de aprendizaje para afrontar el mundo globalizado.

REFERENTES TEÓRICOS

Las creencias como objeto de estudio en educación

Villoro (1982) propone una definición de creencia como "un estado disposicional adquirido, que causa un conjunto coherente de respuestas y que está determinado por un objeto o situación objetiva aprendidos" (p. 71), es decir, para que exista una creencia es necesario que tenga antecedentes o hechos sociales y culturales que le permitan al estudiante aprehender en el contexto en que vive; motivos que los orientan a actuar de una manera determinada y no de otra y las razones o justificaciones que argumentan dicha creencia. El estado disposicional es una variable intermedia entre estímulos que son interrogantes y respuestas que son suscitadas por las creencias aprehendidas en algún momento.

La creencia puede mostrarse desde la subjetividad porque el contexto ha influido en la manera de pensar y de actuar. Es así como las creencias son las mismas en un grupo determinado, donde se hace uso de expresiones similares, sus miembros tienen intereses comunes en general y todos estos comportamientos van dirigidos a una misma meta. Reafirmando lo anterior, Villoro (1982) dice que:

> (…) la creencia es la disposición en cuanto puede ser común a muchos sujetos, por estar determinada justamente por el objeto: es, podríamos decir, el aspecto objetivo de la disposición, por consiguiente, el objeto de la creencia puede verse como el contenido propio de un estado disposicional que determina esa disposición, al orientarla hacia un número limitado, aunque impreciso, de acciones adecuadas exteriormente. (p. 36)

Además, la creencia se va plasmando dentro de los pensamientos a partir de lo que se ha vivido o experimentado con otras personas; como dice Villoro, una vez adquirida, "permanece en el sujeto, en forma consciente o latente. Por lo general, creemos en todo lo que percibimos y en lo que recordamos con claridad, mientras no se suscite una situación excepcional que nos obligue a ponerlo en duda" (p. 80). Hay, pues, creencias que de hecho aceptamos de manera directa, sin dar explicación.

Las creencias poseen un sentimiento de adhesión a algo o a alguien de cuyo sentido es difícil dar razón. En este orden de ideas, se puede sostener que las creencias influyen de manera relevante en la construcción del ambiente escolar, el aprendizaje de los educandos, su permanencia en la institución y el establecimiento de relaciones.

La comunicación virtual

Debido al avance de la tecnología, el ser humano ha sentido la necesidad de crear nuevas formas de comunicación para participar en las exigencias de un contexto social global que ha modificado los estilos de vida. El internet ha generado una forma de comunicación virtual que permite la interacción entre sujetos y máquinas para el intercambio de información y conocimiento, lo que Martínez (1996) señala como "una nueva forma de integración de los usuarios con las máquinas, que modifica los clásicos roles de receptor y transmisor de información y el conocimiento contextualizado se construye en la interacción que el sujeto y la máquina establecen" (p. 116).

La innovación tecnológica y la consecuente creación del mundo virtual han traído consigo una forma de ver y relacionarse con el mundo. Por lo tanto, el uso de otros medios de comunicación y de información transforma el ámbito de la cultura social, específicamente las costumbres y formas de pensar en amplios

grupos de población. Así, para Castells (1999), "la actividad humana está basada en la comunicación, y el Internet transforma el modo en que nos comunicamos, nuestras vidas se ven profundamente afectadas por esta nueva tecnología de la comunicación" (p. 18). Es decir, la comunicación virtual permite la interacción en un tiempo ilimitado y a nivel global. En palabras del mismo autor,

> (…) es un sistema de comunicación que cada vez habla más un lenguaje digital universal, integra globalmente la producción y distribución de palabras, sonidos e imágenes de nuestra cultura, acomodándolas a los gustos de las identidades y temperamentos de los individuos y creando nuevas formas y canales de comunicación dando forma a la vida a la vez que ésta les da forma a ellas. (p. 28)

Esta forma de comunicación ha sido un componente transcendental en la globalización de la sociedad y, aunque se crea que se pierde la naturaleza de la comunicación y de la interacción entre los seres humanos, se generan otras formas que dependen de los intereses individuales y colectivos de los usuarios.

Usos de la comunicación virtual en la cotidianidad

Toda la información que se encuentra en la red es grandiosa y variada; se utiliza en relación causa-efecto y en diferentes campos de la vida humana como en la educación, en lo social y laboral, e interviene de acuerdo al uso y al manejo que se le dé. No obstante, muchas personas oponen resistencia a los cambios tecnológicos, lo que ayuda a extender la brecha existente aún en estos días. Internet proporciona muchos recursos que son eficaces, pero si no se saben utilizar resultan improductivos en esta era de la información. En concordancia con lo anterior, Valcárcel y Muñoz (2003) exponen:

> Una de las características de esta información accesible y gratuita es que permite un intercambio de información sin precedentes entre personas distanciadas físicamente y entre colectivos interesados en un mismo tema. Otra característica es que la información puede elaborarse en colaboración por distintos autores de una forma dinámica, facilitando la interactividad entre ellos.

Hoy en día, el modo en que las personas se comunican y sus posibilidades de transmisión se ven desde otro punto de vista. La comunicación virtual trasciende y se incorpora en todos los aspectos la vida diaria, y les permite a

los individuos interactuar, entretenerse y adquirir conocimientos, entre otros, según la necesidad e interés de cada quien, lo cual ha transformado la sociedad y la cultura. Según afirma Castells (2001):

> (…) la gente, las instituciones, las empresas y la sociedad en general transforman la tecnología, apropiándosela, modificándola y experimentando con ella, lo cual ocurre especialmente en el caso de Internet, al ser esta una tecnología de la comunicación. Como la actividad humana está basada en la comunicación, internet transforma el modo en que nos comunicamos, nuestras vidas se ven profundamente afectadas por esta nueva tecnología de la comunicación. (p. 18)

Por consiguiente, el uso de la comunicación virtual permite la realización de múltiples tareas indispensables en la vida cotidiana, abre numerosas puertas a quien la utiliza, motiva la discusión sobre cualquier tema. Todo esto ha producido un cambio tanto en el hombre, en cuanto a sus creencias y costumbres, como en el ambiente. Al respecto, Martínez (1996) señala que "el acceso y tratamiento de la información sin barreras espacio-temporales y sin condicionamientos, trae aparejado el surgimiento de un nuevo concepto de mediación educativa que afecta al modelo de relación entre el individuo, la cultura y la enseñanza" (p. 16-17).

Aunque la comunicación virtual permite desarrollar actividades de esparcimiento, también trasciende en otros aspectos como lo político, lo económico, lo social y, especialmente, el campo educativo, integrando a su vez recursos que facilitan el intercambio de información y generan competencias necesarias en la globalización.

La interacción en la comunidad virtual

La interacción propicia la formación de comunidades virtuales favoreciendo la socialización, permite organizar grupos, compartir de acuerdo a unos códigos establecidos y apoya el desarrollo de las relaciones interpersonales establecidas de acuerdo al contexto de los usuarios. En las comunidades virtuales es donde emerge el fenómeno de la globalización en los diferentes niveles (económico, político, social, educativo) y se organizan de acuerdo a intereses y objetivos individuales y colectivos, y en ellas los usuarios son juzgados por el valor de sus ideas. En palabras de Castells (2001),

> (…) la interacción en la comunidad virtual reúne a la gente on line en torno a una serie de valores e intereses compartidos, creando unos lazos de apoyo y amistad que podrían a su vez extenderse a la interacción cara a cara. (p. 140)

La comunicación constituye la esencia de la actividad social de los seres humanos y es modificada por los espacios que median los usos de internet. Nuevas formas de socialización difunden la creación y manejo de una variedad de espacios sociales en los que los usuarios pueden intercambiar información e interactuar sincrónica o asincrónicamente.

La interacción en la comunidad virtual afianza la identidad, no para que sus miembros dejen de relacionarse, sino, al contrario, para que tengan referencia en unos valores, gustos, atributos culturales y habilidades compartidos que la transforman de una manera particular, ya que siempre hay ideas y creencias diversas en cada grupo social.

Ahora, la interacción en la comunicación virtual se realiza vía internet, a partir de la necesidad de compartir y estar conectados con otras personas con las que se coincide en gustos y aficiones o con familiares y amigos que pueden estar cerca o lejos. Para Castells (2001), "estas redes on line se convierten en formas de comunidades especializadas, o sea formas de sociabilidad construidas en torno a intereses específicos" (p. 153). Además, por su bajo costo y fácil acceso las personas pertenecen a diversas comunidades virtuales al mismo tiempo y crean formas particulares de socialización con sus receptores:

> (…) debido a ello se deriva, por una parte, una extremada flexibilidad en la expresión de la sociabilidad ya que los individuos construyen y reconstruyen sus modelos de interacción social. Por otra, como el nivel de compromiso es relativamente bajo, las formas de apoyo social pueden resultar un tanto frágiles. (Castells, 2001, p. 153)

No obstante, este nuevo modelo de sociabilidad, donde existe la libertad y la pluralidad, facilita también la propagación del individualismo. Ahora bien, se encuentran comunidades virtuales que permiten el acceso y vínculo con toda persona que lo desee, pero también se encuentran las que no permiten acceso a un particular. En este sentido, toda comunidad persigue un objetivo determinado.

LOS RESULTADOS

Creencias sobre el significado de la comunicación virtual

En la comunicación virtual, los elementos que permiten estructurar el significado son diversos. El 59% de los estudiantes está de acuerdo con el significado como medio múltiple y cambiante, que ayuda a expandir diversa información, facilitando el diálogo a través de la interacción con otras personas en diferentes lugares del mundo. Así mismo, afirman que este tipo de comunicación facilita acceder a un conjunto de utilidades y ventajas, mediadas por la tecnología, para acceder a la cultura general, derribando barreras discriminatorias del ser humano. Los sentidos que adquiere la comunicación virtual para estructurar las creencias de los estudiantes son expuestos a continuación.

Creencia "Nos comunicamos por medio de redes sociales".
La comunicación virtual hace parte de la cotidianidad de los estudiantes y representa tanta importancia en sus vidas que incluso expresan no poder vivir sin internet, porque les permite buscar información a través de las redes sociales para enterarse de lo sucedido en la actualidad. Allí conciben un universo de posibilidades que pueden adaptar según su necesidad y tal variedad de temáticas enriquece sus conocimientos; reconocen contar con un gran avance tecnológico facilitador de su aprendizaje porque hace posible su acceso a la información:

> — El concepto de comunicación virtual es el internet como tal; las redes sociales, ya sean Facebook, Yahoo! y Twitter, sirven para comunicarnos con personas que están lejos o cerca de la ciudad: compañeros, amigos, conocidos y familiares que envían correos o información.

En su experiencia, entrar al internet es vivir en mundos virtuales donde está permitido registrarse en diferentes redes sociales, hablar en línea, buscar videos, leer noticias, generar conocimiento y contenido de forma colectiva, acceder a las bibliotecas *on line*, escribir e interactuar con personas que tienen otro lenguaje, por ejemplo, por medio de Facebook, *"porque el que no tiene Facebook no existe, no nos gusta estar fuera de lo común".*

Creencia "Recibimos y distribuimos información".
En esta creencia los estudiantes relacionan, pero, a su vez, diferencian los procesos de información y de comunicación. Esto se sustenta en sus propias vivencias por cuanto el 36% de los estudiantes declara que pueden conectarse para ver videos, imágenes, escuchar música y ver temas de interés, aunque no estén hablando con ninguna persona. Por lo tanto, conectarse es diferente a comunicarse; para ellos, la información es *"un camino para un aprendizaje"* y añaden: *"yo comprendo que internet es una red de información que intercambiamos con otras personas, donde adquirimos nuevos conocimientos, podemos observar videos que otros suben y recibir información de ellos"*.

En este sentido, la creencia sobre el significado de la comunicación virtual se respalda en la experiencia de poder encontrar información cuantiosa que es posible apropiar y usar, para comunicar o para informar sobre asuntos particulares a sus intereses: "*Se puede encontrar mucha información, porque lo que usted busca está, lo que no esté en internet, no existe"*.

Otro elemento de la creencia de los estudiantes sobre el significado de la comunicación virtual se enfoca en las ventajas que ofrece para buscar ofertas y características de carreras universitarias. La información recibida los motiva para poder elegir y proyectarse. De acuerdo a esto, expresan: *"es una herramienta vital para nosotros, el ser humano creó esa herramienta para facilitar las tareas, los trabajos"*. Desde el presente, visualizan que los seres humanos difícilmente llevarían un ritmo de vida sin el apoyo de la tecnología, ya que es una herramienta que, por su fácil acceso, facilita los trabajos de las personas.

Creencias sobre los propósitos del uso de la comunicación virtual en la cotidianidad

Los estudiantes destacan razones y motivos que les dan sentido a los propósitos que otorgan al uso de la comunicación virtual: relaciones interpersonales, formas de entretenimiento aprovechamiento del tiempo libre y el conocimiento según intereses.

Creencia: "Se afectan nuestras relaciones personales".
Frente a este propósito de uso, el 50% de los estudiantes señala la comunicación virtual como una forma adecuada para interactuar sin un encuentro personal. Al respecto, manifiestan que al interactuar virtualmente no perciben los sentimientos de la otra persona porque *"virtualmente no sabemos si la otra*

persona está feliz, triste o aburrida". Además, se comunican por medio de la escritura cambiando los gestos por emoticones o figuras de caritas humanas donde no se siente el calor humano ni las emociones como realmente son. En relación con lo anterior, afirman: *"se pueden expresar ideas, pero sentimientos… yo no creo; creo que los sentimientos se demuestran, pero no se dicen; a veces son solo opiniones, no sentimientos"*. Otro dice: "*La verdad, está afectando mucho la vida social, deseamos estar en un computador todo el tiempo encerrados; inclusive, algún día va a dar asco tocarnos"*.

Por tanto, precisan que las relaciones virtuales no reemplazan las personales, pues para ellos los encuentros cara a cara son expresivos, emotivos y generan lazos de fraternidad humana, y la Internet no suple estas características por sus particularidades: *"no es lo mismo estar en Internet que al frente de una persona que uno necesita que le dé un abrazo y le diga sí, ¡estoy contigo!"*.

Otros afirman que a quienes permanecen en internet las veinticuatro horas del día, se les afecta la vida social severamente porque adquieren comportamientos de agresividad, ansiedad y, además, descuidan sus deberes.

Asimismo, el 21% de los estudiantes afirma que la comunicación virtual afecta las relaciones interpersonales porque la utilizan por mucho tiempo para entretenerse: *"uno se conecta a las redes sociales, para ver las cosas de los demás, primero conversar con ellos y ver o chismosear qué le pasa al otro y, en segundo plano, para hacer tareas"* porque *"hacer tareas no divierte"*. De otro modo, el 17% cree que la comunicación virtual tiene el propósito de conocerse en sus intereses y cualidades, al conectarse para buscar temas que lo benefician individualmente.

Creencia "Entretenernos en el tiempo libre".
Otro propósito de uso es buscar variadas formas de entretenimiento y llenar sus expectativas. El 34% de los estudiantes considera los juegos virtuales muy importantes para su entretenimiento; manifiesta que, por medio de estos juegos, se adquieren creatividad, destrezas y estrategias para solucionar problemas, y lo más importante, al jugar calman la ansiedad: *"Nos desestresamos, porque la mayoría de tiempo uno está pensando en tareas y, cuando empezamos a jugar, nos motivamos y nos distraemos con videojuegos, como en los juegos de Facebook. Uno se desestresa, la adrenalina fluye, es muy chévere"*. Los juegos virtuales les ayudan a despejar la mente y a desconectarse del mundo real directo.

En relación con este aspecto, el 26% de los estudiantes valora como muy importante entretenerse virtualmente ocupando su tiempo libre. La tecnología ha incorporado cada vez más juegos en la red y permite jugar de forma individual y también invitar a los amigos. El juego, con todas sus variedades, es una actividad cotidiana en la vida de los estudiantes y una de las mejores maneras de desarrollar la inteligencia, de entretenerse y ocupar el tiempo. Por otro lado, el 19% de los estudiantes valora como importante entretenerse con imágenes, videos, sonidos y chat, porque así se les pasa más rápido el tiempo. Con vehemencia, comprueban todo lo anterior y lo ratifican así: *"Yo uso Internet, básicamente, para entretenerme porque a veces en la casa no hay nada que hacer, pues uno se distrae haciendo algo virtualmente"*. Hay quienes solo escuchan o descargan música de su preferencia en YouTube, otra de sus páginas preferidas.

Por su parte, el 33% de los estudiantes valora como poco importante entretenerse virtualmente porque aunque identifican muchas formas de entretenimiento virtuales, en su entorno físico encuentran otras más interesantes para ellos y lo confirman así: *"Yo creo que hay otras formas de entretención además de las virtuales; también se sale con los amigos y con la familia"*. Y el 19% de los estudiantes valora como moderadamente importante entretenerse virtualmente porque, en ocasiones, se cansan y prefieren estar con los amigos: *"Yo me entretengo saliendo con mis amigos, porque uno a veces se aburre, siempre chateamos lo mismo, "hola, ¿cómo estás?", y ya"*. Para lograr este propósito de uso, se conectan sin tener en cuenta la hora: *"Nos conectamos a Facebook cuando estamos aburridos tipo 2, 3 o 4 de la mañana, si no hay nadie cerca"*. Les desagrada que los adultos les revisen y lean lo que conversan con sus contactos.

El 29% considera de poca importancia este tipo de entretención, debido a que, con los juegos virtuales, los niños pierden la infancia: *"es mejor salir, jugar, sudar y experimentar, no es estar solo en Facebook, jugando, estar reunidos y sentir esa emoción del juego físico, es mejor"*. Por consiguiente, para los estudiantes, los juegos virtuales son formas populares que han reemplazado los juegos tradicionales: *"Hace tiempo atrás los niños jugaban Correíta caliente, Ponchaos, ahora no se ven jugando en persona"*.

Creencia "Aprendemos según nuestros intereses".
La creencia de los estudiantes sobre el propósito de uso de la comunicación virtual se especifica en la particularidad que ofrecen para aprender asuntos

relacionados con el saber hacer; es más, obedece a sus intereses y beneficios propios con actividades que aplican en su vida diaria.

Teniendo en cuenta los valores de escala "Importante" y "Muy importante", el 57% de los estudiantes considera que con la comunicación virtual logran adquirir conocimiento y descubrir una variedad de recursos con los cuales aprenden de forma autónoma. Esto se evidencia cuando declaran que, además de escuchar música en la página de YouTube, ven videos tutoriales sobre cómo aprender a pintarse las uñas, quitarle la cadena a la cicla, recetas de cocina y algunos relacionados con temas académicos. Los estudiantes buscan lo que necesitan en el momento y lo aprenden con facilidad; cuando les parece interesante y divertido, copian el *link* y lo envían a otro contacto.

Del mismo modo, para los estudiantes, los videos son tan divertidos como el juego. Allí ejercen su libertad, asumen responsabilidades, encuentran significado a lo que aprenden. Por otro lado, sustentan su creencia del propósito de uso al interactuar directamente con la comunicación virtual: *"a mí nadie me orienta, con mi edad debo saberlo utilizar"*; *"La cuenta del Facebook me la registró un amigo, me mostró los pasos básicos para entrar, yo miré, abrí aplicaciones y seguí las instrucciones"*. De esta forma, adquieren autonomía para aprender temas relacionados con sus propios intereses individuales.

También aseguran haber aprendido a comunicarse virtualmente, mediados por el colegio: al no encontrar información en los libros, entonces buscaban en internet, lo cual han hecho siempre con agrado: "*Y ahí conectados empezó todo, ya nos podíamos comunicar por medio de correo, Messenger y demás"*.

De la misma forma, el 23% de los estudiantes manifiesta: *"los jóvenes nos basamos en lo virtual; en ocasiones, le ponemos más interés que a lo presencial. Por ejemplo, al comenzar la clase de inglés, nos aburrimos porque las actividades se hacen con libros y diccionarios"*. Aunque reconocen que aprender virtualmente es más difícil por el manejo de la cantidad de información y la ausencia del profesor, confirman su creencia diciendo:

> *— Virtualmente nos gusta más; por ejemplo, en matemática, nos enseñan logaritmos. ¿Para qué nos van a servir? En cambio, buscamos lo interesante en Internet y lo aprendido lo podemos utilizar en la vida diaria, como cuando enseñan a programar el computador e instalar diferentes aplicaciones.*

Además dicen que aprender es una responsabilidad propia, no del colegio. En contraste, otros creen que la orientación es necesaria para el manejo de la información: *"en clase de sistemas, nos pusieron a hacer un curso de Photoshop, pero perdí, pues no sabía dónde buscar información, cuando la encontré, ya era tarde"*. Precisan que, en el colegio, el único que enseña sobre el manejo del internet es el profesor de informática y que los demás sacan información de los libros.

En cambio, un 17% de los estudiantes no le da importancia a adquirir conocimiento, su propósito de uso no es aprender. Cuando no aprenden, es porque no les interesa y les da pereza buscar información: *"no nos nace investigar; solo si es obligatorio intentamos buscar algo nuevo"*. Por tal motivo, no consideran que la comunicación virtual tenga un propósito educativo formal, no les interesa aprender cosas de las que no obtienen beneficio en el momento; además tienen sus sentidos ocupados en otras tareas de interés propio.

Creencia "Nos volvemos menos inteligentes y más perezosos".
El 30% de los estudiantes califica como importante la visita a páginas virtuales para encontrar información relacionada con el aspecto académico y el 23% lo estima como muy importante. En ambos porcentajes se afirma hacer las tareas con las opciones de copiar y pegar sin prestar atención a la cantidad de contenido: "*la verdad, se da clic al botón Buscar y las dos primeras respuestas que aparecen se copian y pegan, sin leer detenidamente y listo"*. Además ponen de manifiesto que no leer es la causa de "*volvernos menos inteligentes y más perezosos*". Indican preferencia por chatear en lugar de hacer tareas: *"a veces me meto tanto en Facebook, por eso no hago la tarea"*. Así mismo, no se visita la biblioteca, ni se utilizan libros por la facilidad del internet. Los estudiantes aseveran que cuando chatean escriben tan rápido, sin fijarse en las letras, que lo hacen mal, pues prestar atención a la ortografía y a la gramática implica perder mucho tiempo.

Por otro lado, quien hace la tarea dedica entre cinco minutos y media hora diaria. Generalmente, la comparte por Facebook o envía el *link* de donde encontró la respuesta, ya sea de "*Ask, Wikipedia, Yahoo! o el Rincón del Vago*"; "*nos toca utilizar estas páginas para hacer tareas, de lo contrario, no las utilizaríamos"*. Prefieren utilizar Facebook porque aquí cumplen sus propias reglas, individuales y colectivas, y encuentran recursos útiles. Para terminar mencionan: *"En Internet se encuentra de todo, que uno se enfoque en una sola cosa, como Facebook, es distinto, es como una adicción, no se puede dejar, por más aburrido que esté, no*

se quiere uno salir de ahí". Por su parte, los estudiantes tienen estrategias y tiempos destinados para realizar la tarea; en este sentido, respaldan su creencia afirmando: *"porque nos hace más comunes"*.

Creencias sobre la interacción social en la comunidad virtual

La esencia humana es social en función de las actividades individuales y colectivas. Entre estas actividades está la comunicación como la forma en que el ser se relaciona y se desarrolla en su entorno social y cultural. Las creencias sobre la interacción social se relacionan con los encuentros de grupos o comunidades virtuales.

Creencia "Nos expresamos con libertad".
En relación con esta creencia, el 39% de los estudiantes afirma interactuar por medio virtual porque así expresan libremente sus ideas y puntos de vista. Al comunicarse con libertad, el diálogo se hace más fluido; al contrario, cuando tienen a la otra persona en frente, no les fluyen las palabras. Esto lo corroboran cuando expresan: "*Yo hablo con las niñas… normal por Facebook y, en una cita personal, me intimido"*.

El 20% de los estudiantes evidencia su interacción en la comunidad virtual para descubrir amigos porque así se amplía el círculo social. Dentro de esta creencia, en el análisis cualitativo se distinguen dos posturas. Por un lado, tienen amigos virtuales y, aunque no interactúan en un espacio físico, se cuentan los problemas: "*desde cierto punto de vista es para desahogarse en momentos de tristeza; con ese sentimiento y no tener a quien contarle es frustrante, entonces si existe un amigo, se interactúa con él"*. Por otro lado, hay estudiantes que afirman que amigos virtuales no existen, no hay la misma confianza:

> *— Un amigo es aquel en el que se confía, el que acompaña, no el que acepta y alcahuetea los errores, sino el que los hace ver, dice lo que está mal, así usted no esté de acuerdo; pero virtualmente, si se conecta, ahí está el amigo, pero si no se conecta, entonces no hay amigo*.

Además, sustentan que los problemas personales de los demás no les interesan. Indican que "amigos" son los conocidos en un espacio físico y tienen una relación cercana, con los cuales se comunican virtualmente y se cuentan cosas personales; los demás son simplemente contactos. Ahora bien, el 20% de los

estudiantes interactúa en la comunidad virtual para obtener reconocimiento y popularidad en la red.

Creencia "Reconocemos y manejamos los riesgos".
En referencia a sus creencias sobre los riesgos que circulan en las comunidades virtuales, los estudiantes afirman que en Facebook perciben suplantación de identidad, engaños, mentiras y dependencia. Aseveran que cuando ingresan a las redes sociales, observan y analizan quién es la persona que está al otro lado de la red y lo identifican, para saber si pueden confiar: *"Cuando me escriben y empiezan a preguntar datos personales, ya se tiene una idea de las malas intenciones, es alguien que está molestando o abrió el Facebook de otro, está obsesionado o es un sicópata"*. A lo anterior adicionan que otros suben fotos y cambian las características de las personas para dañarles la imagen: *"a veces nos hackean el Facebook, nos averiguan toda la vida, nos insultan, generando problemas y peleas hasta llegar a los golpes físicos"*.

Los estudiantes agregan que la pornografía se ha consolidado en las redes sociales de una forma inadecuada, mostrando mentes distorsionadas y enfermos sexuales: *"la pornografía en las redes es inapropiada para la comunicación; es preferible desconectarse y hacer otra cosa"*. Por consiguiente, afirman que cuando llegan correos de personas desconocidas, los bloquean: *"los niños por curiosidad abren páginas pornográficas o les piden fotos y los pueden chantajear; por esto, es necesario impartir educación sobre este tema"*. Según ellos, los papás deben estar más actualizados sobre el manejo del internet y tener buena comunicación con sus hijos para exigirles.

En cuanto a las creencias de los estudiantes sobre la dependencia que puede causar la interacción en las comunidades virtuales, ellos afirman: *"es increíble que algo tan insignificante como una red social pueda causar adicción y absorber tanto de mi tiempo impidiéndome hacer cosas importantes"*. Sustentan la creencia de manejar los riesgos al afirmar que deberían estar leyendo, adquiriendo más conocimiento o haciendo tareas. Por consiguiente, advierten que a los niños de primaria sí se les debe enseñar sobre estos peligros: *"a nuestra edad ya qué nos van a inculcar, nosotros somos responsables; en primaria, yo creo que las profesoras deberían estar enseñando sobre este tema"*.

Asimismo, señalan que cuando el deseo de conectarse virtualmente es obsesivo, la consecuencia es el aislamiento: *"por ejemplo, en el salón, hay un compañero*

sobresaliente, pero desde hace un par de meses tiene un teléfono inteligente; ahora permanece en estado zombi, parece muerto en vida". Los estudiantes puntualizan que se refugian en la comunicación virtual porque se sienten solos, deducen que ya no tienen una interacción personal con los padres: "*un estudiante se refugia en el computador porque se siente solo, la familia no le pone atención".* Además, dicen que el único descanso para un estudiante adicto es el colegio y también afirman que el internet es bueno, pero con un uso controlado y con límites de tiempo.

Creencia "Entre más confianza, menos respeto".
Los estudiantes afirman que no hay respeto y se hace más evidente cuando existe confianza entre ellos: *"si alguien conocido me envía un mensaje soez, le sigo el juego, de lo contrario lo bloqueo".* Aseguran que interactúan en un ambiente fundado en malentendidos, donde se ridiculiza y degrada a los demás. Igualmente, en la red encuentran la libertad para expresarse según su lenguaje, sin cohibiciones; en el salón de clase, por la presencia del profesor, deben respetar: "*en cambio, en una pantalla, uno reacciona como quiere; emplea el lenguaje que quiere y quién le va a decir algo".*

Respecto a la honestidad no creen en todos los sentimientos que se manifiestan virtualmente porque, al otro lado de la pantalla, hay personas que quieren hacer daño o no perciben el mensaje con el objetivo real con el cual es enviado. Además, la risa puede ser tomada en forma irónica cuando lo que se quiere es transmitir y compartir sonrisas emotivas generadas por la alegría: *"Cuando alguien está interesado en otra persona y le habla con el corazón, ella no lo va a interpretar; yo puedo estar bravo con un compañero y se lo quiero manifestar, pero en realidad no va a percibir el grado de mi sentimiento y de honestidad, siempre hay desconfianza".* Los estudiantes creen que existe cierto grado de morbo y malicia en personas malintencionadas que, en ocasiones, solo quieren atraer la atención; sin embargo, están preparados para enfrentar y controlar estas situaciones.

ALGUNAS RECOMENDACIONES

Los estudiantes aprenden estilos de vida con sus pares porque quieren ser comunes entre sí. Es aquí donde juega un papel importante la comunicación y el lenguaje propio de cada grupo con los cuales construyen una personalización social que los hacen sentir reconocidos dentro de este. De esa manera,

la escuela, como institución influyente en la sociedad, debe jalonar los saberes previos, los intereses y gustos para lograr avances en la optimización de la educación.

Por lo anterior, la educación debe resolver el interrogante sobre el tipo de hombre que requiere la sociedad globalizada; el currículo debe ser abierto, flexible y dinámico, centrado en el estudiante, en quien se debe despertar el interés por investigar y por el descubrimiento de información que lo lleve a un aprendizaje significativo. Como dicen Carr y Kemmis (1988), el currículo "es el anclaje entre la teoría, la investigación educativa seguida de las actitudes y prácticas docentes", y debe responder a las siguientes preguntas: para qué enseñar, qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, con qué enseña.

Por consiguiente, el estudiante debe ser guiado y orientado en su aprendizaje, y el desarrollo de sus estructuras de pensamiento debe ser generado por medio de experiencias significativas y de acuerdo a sus intereses en la comunicación virtual, independientemente del contenido que esté aprendiendo.

Además de los contenidos que recibe el estudiante, las actividades que realizan deben ser contextualizadas desde el saber y el saber hacer, y facilitar la construcción de conceptos en el aula, a través de la relación de los conocimientos previos con los nuevos.

Para que el estudiante logre la adquisición de conocimiento, también es importante que las actividades se presenten en un ambiente virtual de aprendizaje colaborativo, según Castells, "hacia una pedagogía basada en la interactividad, la personalización y el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender y pensar de manera autónoma" (2001, p. 308).

El aprendizaje colaborativo, según el autor John Dewey (1903), está encaminado también a la solución de casos prácticos y la participación e interacción de los integrantes de un equipo mediante proyectos, lo cual requiere un cambio de actitud e innovación por parte de los docentes; además, es necesario establecer y dar a conocer al estudiante las pautas para llevar a cabo este proceso. Por otra parte, se hace fundamental utilizar los recursos tecnológicos que ofrece el sector educativo para el desarrollo de competencias en tecnologías de la información y la comunicación (TIC), de acuerdo a lo cual el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en uno de sus fines de la educación, contempla

"promover los aprendizajes autónomos y colaborativos que desarrollen oportunidades y capacidades mediante la crítica de las TIC cerrando la brecha digital y haciendo posible la participación activa en la sociedad global" (República de Colombia, MEN, 2006-2016, p. 17)

El estudiante debe ser evaluado desde su capacidad para solucionar problemas; así, el docente puede valorar el conocimiento que ha adquirido y cómo lo relaciona, estructura y aplica a casos reales para reorientar el proceso de acuerdo a sus debilidades.

Para concluir, se destaca que las creencias de los estudiantes influyen de manera relevante en la construcción del ambiente escolar, el aprendizaje de los educandos, su permanencia en la institución y el establecimiento de relaciones sociales. La educación en tecnología debe verse como fenómeno social generador del crecimiento económico, estabilidad social y desarrollo sostenible.

A MANERA DE CIERRE

De esta investigación se deriva una serie de conclusiones sobre las creencias de los estudiantes respecto a las tres categorías. Las creencias son inherentes a su estilo y condición de vida, lo cual aporta un importante campo de indagación para situar un tipo de conocimiento orientado a pensar en los estudiantes como sujetos de una educación acorde al contexto y adecuada para enfrentar los desafíos de la globalización. Por esto, a los adolescentes y jóvenes ya no se les debe considerar solamente desde su desarrollo psicológico o biológico, sino fundamentalmente en su dimensión social y en su relación con el mundo para cerrar las brechas que separan el currículo de la práctica docente y las necesidades de los estudiantes. Esto implica participar en la reflexión sobre qué ajustes pensar y proyectar en la escuela.

Creencias sobre el significado de la comunicación virtual

La comunicación por estos medios permite a los estudiantes crear vínculos y lazos de apoyo para compartir variadas anécdotas, gustos y afinidades. Dependiendo de su uso y manejo, la comunicación virtual se convierte en un recurso práctico para desarrollar habilidades cognitivas, ya que se aprende con autonomía.

Los estudiantes viven y permanecen en las redes sociales, empleando el tiempo que deben utilizar para realizar sus actividades extraescolares, ya que se sienten más motivados por sus recursos interactivos, están interesados en aprender y utilizarlas para lograr descubrir su identidad y el reconocimiento de su propio yo, debido a que es una forma fácil para socializar y fortalecer su personalidad.

Los mensajes que los estudiantes publican están de acuerdo con su gusto e interés; además no tienen revisión ni supervisión alguna de los contenidos, a excepción de los mensajes elaborados en la página creada por el grupo escolar. Es decir, la comunicación virtual es importante en la vida de los estudiantes y, por consiguiente, la orientación por parte de los responsables de su educación es necesaria para que adquieran habilidades y puedan mantener una comunicación asertiva.

Creencias sobre los usos de la comunicación virtual en la cotidianidad

El tiempo que dedican a los amigos o al entretenimiento, a través de las diversas posibilidades de la comunicación virtual, se combina con el tiempo destinado para otras responsabilidades. En este punto, relacionan el ocio con la comunicación virtual y, aunque no reemplazan el juego tradicional, dedican tiempo libre a jugar virtualmente, puesto que sus intereses están direccionados a la permanencia en la red.

Lo que encuentran en la comunicación virtual les causa admiración y lo consideran relevante porque los ayuda a desenvolverse mejor en la vida personal; también aprenden temas prácticos que los benefician en el momento. En este sentido, hacer partícipes a los estudiantes de comunidades virtuales de aprendizaje les permite enriquecer sus conocimientos mediante la socialización con otros.

Los estudiantes siempre están dispuestos a comunicarse virtualmente. Por lo tanto, puede ser un dispositivo para crear ambientes de aprendizaje virtual, comunicativos y socializadores, además de significativos en el contexto de los estudiantes, que se adoptan a las necesidades particulares. Esto se logra con la capacitación y cambio de actitud de los docentes frente a la tecnología. Al aprender para la vida, los estudiantes organizan su estructura del pensamiento para su posterior aplicación en la vida diaria real. En la escuela se están formando los futuros profesionales a los cuales se les deben facilitar las herramientas necesarias para enfrentarse al mundo globalizado.

Los estudiantes reconocen la realización de actividades de entretenimiento como un uso importante en la comunicación virtual. Al contrario, para hacer tareas y trabajos académicos, hay menor disposición de tiempo para permanecer en la red. Es evidente que, en la actividad académica, mediada por la virtualidad, no son apreciables los hábitos de lectura. En ese mismo sentido, la adquisición de conocimiento formal no es de intereses, por lo cual forman grupos virtuales de ocio para compartir, permanecer unidos, conversar sobre temas de interés común, con lo cual experimentan otras formas de aprendizaje y adquisición de conocimientos.

Liderar el aprendizaje autónomo para superar la pedagogía tradicionalista, fragmentada y monótona, logrando la participación del estudiante, exige un nuevo rol del docente como guía y orientador del aprendizaje, independientemente del área a la que pertenezca.

Creencias sobre la interacción social en la comunidad virtual

Cuando los estudiantes se conectan virtualmente, expresan anécdotas que causan impacto y se motivan para permanecer en línea hasta el punto de permanecer horas chateando con un solo contacto. Algunos estudiantes se encuentran vinculados a una comunidad cerrada donde tan solo pueden pertenecer ellos, no admiten personas ajenas; aquí, el moderador de la cuenta controla los mensajes y quien incumpla las normas y acuerdos es bloqueado.

También están registrados a comunidades abiertas donde pueden expresarse fácilmente y no ser directamente juzgados. Por lo tanto, la comunidad educativa mediante los proyectos transversales, puede focalizar la formación de los estudiantes en las habilidades comunicativas, la autonomía y la adquisición de valores.

Entre los estudiantes, se presentan casos de compañeros que, en su vida cotidiana, no tienen amigos, solo en internet. Según la creencia de los estudiantes, estos muestran situaciones de aislamiento, de dependencia en el uso de la comunicación virtual, que reemplaza la falta de acompañamiento de las personas con quienes convive. En este sentido, la escuela debe aplicar estrategias que involucren al padre de familia en el proceso educativo, generando valores y autonomía.

REFERENCIAS

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012-2016). *Plan de desarrollo, Bogotá Humana.* Bogotá: Autor. Recuperado de http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/proyectos%20de%20inversion/2013/junio/PLAN-DESARROLLO2012-2016.pdf

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. Investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martínez Roca.

Castells, M. (1999). *La era de la información. Vol. 1: La sociedad red*. México: Siglo XXI.

Castells, M. (2001). *La galaxia internet.* Barcelona: Areté.

Dewey, J. (1903). "Democracy in education." En Middle works of John Dewey. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1977, Vol. 3, págs. 229-39.

Martínez, F. (1996). La enseñanza ante los nuevos canales de comunicación. En F. Tejedor y A. García Valcárcel (Eds.), *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación.* Madrid: Narcea.

República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006-2016). *Plan Nacional Decenal de Educación. Lineamientos en TIC. Pacto Social por la Educación*. Bogotá: Autor. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-183191_TIC.pdf

Valcárcel, A. y Muñoz, R. (2003). *Tecnología educativa: implicaciones educativas del desarrollo tecnológico.* Madrid: La Muralla.

Villoro, L. (1982). *Creer, saber y conocer*. México: Siglo XXI.

Capítulo 10

REALIZAR UNA INVESTIGACIÓN MEDIANTE ENCUESTA: A PROPÓSITO DEL ESTUDIO "CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE COLEGIOS OFICIALES DE BOGOTÁ"

Adriana Cecilia Goyes Morán[1]

INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta el trabajo que he realizado como tutora de los proyectos de investigación en el marco del macroproyecto "Creencias de los estudiantes de décimo y undécimo de colegios del sector oficial de Bogotá", a continuación presento algunas consideraciones para utilizar la encuesta como técnica de recolección de datos. Empezaré con una breve contextualización del macroproyecto desarrollado con la cohorte 2012-2014 de estudiantes de Maestría en

[1] Licenciada en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Magistra en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente es docente investigadora de la Maestría en Docencia y de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle. Directora del grupo de investigación Representaciones y Prácticas de Lectura y Escritura (Repralee). Miembro activo del Comité de Formación de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (Redlees) y del Comité de Referato Externo de la Revista Digital Entrelíneas de la Universidad de Buenos Aires. Entre sus publicaciones están: "Consideraciones didácticas para la enseñanza de la escritura de ensayos" (2009, Revista Actualidades Pedagógicas, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle); "La narrativa: una perspectiva didáctica para orientar la educación en Derechos Humanos" (2010, en Educación en derechos humanos, Universidad de La Salle); "Comprensión y producción de textos. Procesos y estrategias de lectura y escritura" (2012, Apuntes de Clase, 38, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle); "Referencias para orientar la enseñanza innovadora" (2012, en Innovar la enseñanza. Estrategias derivadas de la investigación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle); editora académica del libro Innovar la enseñanza. Estrategias derivadas de la investigación. Correo electrónico: agoyes@unisalle.edu.co

Docencia de la Universidad de La Salle; luego abordaré los aspectos relevantes en el uso de la técnica de la encuesta: finalidad y pertinencia, importancia y papel de sus elementos, e indicadores de calidad en su uso para la investigación; finalmente expondré, a manera de ejemplo, el proceso de implementación de la encuesta en el estudio acerca de las creencias de los estudiantes.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL MACROPROYECTO "CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE DÉCIMO Y UNDÉCIMO DE COLEGIOS OFICIALES DE BOGOTÁ"

Dentro de la propuesta del macroproyecto, presentada por Aracely Camelo y Adriana Goyes Morán, docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, se plantea la necesidad de fortalecer la formación docente e investigativa de los maestrantes en aquellos campos que hoy se configuran en grandes líneas de investigación en educación, relevantes para los contextos nacionales, regionales y locales. De esta manera, se orienta la construcción de derroteros para el mejoramiento y la transformación de la práctica docente de los futuros magísteres.

La propuesta de investigación giró en torno a indagar en las creencias de los estudiantes de décimo y undécimo grado de las instituciones oficiales de Bogotá, para aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la toma de decisiones frente a las políticas públicas. Las razones principales por las cuales se decidió investigar en este tema fueron las siguientes:

- Dado que un sector importante de la población estudiantil participa de la Política Educativa Distrital para la educación —expresada en el Plan Sectorial 2008-2012 para niños, niñas y jóvenes que se enfrentan a un período de tránsito en su ciclo vital y educativo—, amerita un conocimiento sobre sus características para ayudar a consolidar sus proyectos de vida.

- El interés formativo e investigativo al que hoy se le apuesta es "re-conocer al sujeto" desde las éticas del cuidado y la educación emocional tanto para la vida privada como para la vida pública del individuo. Por lo tanto, investigar sobre las creencias de los estudiantes es un camino válido para aportar conocimiento a la consolidación de políticas educativas a favor del

acceso a la educación y al reconocimiento de perfiles y potencialidades para proyectar ofertas educativas coherentes con la realidad.

- El tema de las creencias es un punto neurálgico, dado que reafirman las realidades de la persona como principios que llevan a pensar, decidir o actuar, ya sea por conveniencia o por necesidad. Creer decanta un mundo de ideas, actuaciones y deseos individuales y, a la vez, sociales que guían el vivir. Por lo tanto, explorar y analizar en qué creen nuestros estudiantes es una manera de reconocerlos y comprenderlos como sujetos pensantes y emocionales frente a un mundo de "verdades" que con frecuencia la escuela desconoce.

A partir de las razones anteriores, se planteó como objetivo central del macroproyecto reconocer y comprender las creencias de nuestros jóvenes estudiantes para tejer vínculos educativos en pos de la construcción de una sociedad más incluyente. Así mismo, se decidió abordar ocho campos de estudio coyunturales en la vida de los estudiantes: familia, institución educativa, vida afectiva en pareja, religión, estética del cuerpo, tiempo libre y ocio, ciudadanía y comunicación virtual. La opción metodológica elegida fue el enfoque mixto, bajo un estudio descriptivo explicativo que permitió identificar las creencias de los estudiantes y comprenderlas desde su propio contexto. Para recoger la información, se optó por la encuesta como técnica principal, dada su capacidad para recolectar datos de un gran número de personas acerca de un tema específico. Esta técnica fue primordial porque al indagar en las maneras de pensar, decidir y actuar de los estudiantes fue posible vislumbrar las creencias de un número representativo de la población estudiantil de los colegios oficiales de Bogotá, lo cual nos permitió "generalizar", de alguna manera, los resultados. Vale la pena decir que la información recogida a través de la encuesta fue profundizada con la entrevista a grupo focal como técnica complementaria.

El estudio se desarrolló en dos años bajo cuatro etapas específicas: 1) elaboración del anteproyecto de investigación (II semestre de 2012), en la cual se definieron el problema, los objetivos, el esquema de fundamentos, el esquema del diseño metodológico y el cronograma de trabajo; 2) diseño y aplicación del cuestionario de la encuesta, análisis de los datos recogidos a través de esta técnica y diseño y realización de entrevistas a grupo focal (I semestre de 2013); 3) procesamiento, análisis e interpretación de la información (II semestre de 2013), y 4) escritura de los informes finales de investigación

(I semestre de 2014), insumo principal para escribir cada uno de los capítulos de este libro.

LA ENCUESTA, TÉCNICA PARA RECOGER LOS DATOS

Desde el punto de vista de la investigación social, la técnica de la encuesta se ha ido cualificando en lo que respecta a los fines y procedimientos de recolección de datos. Se dice que es la técnica más utilizada para obtener información directamente de un gran número de personas de manera sistematizada y estandarizada, y así diagnosticar necesidades, determinar inclinaciones o evaluar procesos e impactos.

Finalidad y pertinencia de su elección

Dado que el propósito fundamental de la encuesta es *obtener datos descriptivos y comparativos* de una determinada población cuando es numerosa o se encuentra localizada en áreas geográficas amplias y distintas, y no es posible usar otras técnicas para recoger los datos, su elección debe estar determinada por el tipo de indagación que se pretende realizar. Desde esta perspectiva, hay cuatro clases de información que se puede conseguir a través de la encuesta (Quispe, 2013):

- *Información de conocimientos*: se centra en indagar en qué se conoce y qué tanto se conoce de algo en particular.
- *Información de creencias, actitudes y opiniones*: gira en torno a adentrarse en los estados psicológicos de las personas (percepciones, ideas, juicios…) —qué piensan, sienten o desean—.
- *Información de conducta*: rastreo de los comportamientos —qué hicieron, hacen o harán en determinadas situaciones—.
- *Información de atributos*: se refiere a las características personales —cómo son y qué es lo que tienen—.

Es oportuno decir que se debe recurrir a la encuesta *siempre a la luz de los objetivos del estudio*. Se aconseja elegirla cuando el tema por indagar está centrado en un discurso estructurado o sujeto al contraste, o cuando no busca responder a lo que se considera socialmente correcto (deseabilidad social); pero no es conveniente acudir a ella cuando se trata de descubrir y generar ideas o teorías.

La encuesta es una técnica atractiva por cuatro razones: una, el *tipo de resultados* que ofrece (porcentajes, proporciones); dos, la *versatilidad,* es decir, se puede hacer uso de ella dentro de cualquier campo de indagación; tres, la *neutralidad*, imparcialidad en el rol de investigador e investigado (encuestador/encuestado); cuatro, el anonimato de los encuestados porque son ellos los portadores de las "características" y de las "relaciones" de un grupo.

Por esto, para establecer la pertinencia del uso de la encuesta en un estudio se sugiere que el investigador se cuestione por:

a) la capacidad que puede tener esta técnica para conseguir los objetivos planteados;
b) la precisión en las mediciones buscadas a partir de procesos de estandarización tanto para recoger como para analizar los datos;
c) la posibilidad de generalizar los resultados, porque es una técnica que se centra en recoger datos detallados de un "caso único" (individuo/grupo de individuos, situaciones/acontecimientos);
d) el poder explicativo de los datos, la posibilidad de ir más allá de la descripción y la comparación: alcanzar el análisis de causas;
e) la conveniencia administrativa, que hace referencia a inversión, costos, complejidad organizativa, recursos y tiempos;
f) la prevención de dificultades éticas y políticas frente a la divulgación de los resultados.

Elementos constitutivos de la técnica

A mi modo de ver, los elementos necesarios para pensar una investigación mediante encuesta son: el cuestionario, la muestra, el campo y el tratamiento de la información. Abordemos cada uno de ellos.

El cuestionario

Es el instrumento que se utiliza para obtener los datos necesarios sobre el "fenómeno" social que se quiere conocer: magnitud, causas, razones o relaciones existentes con otras situaciones sociales. En palabras de Padilla, González y Pérez (1998), es el "documento que recoge de forma organizada los indicadores —preguntas— de las variables —constructos abstractos— implicadas en el objetivo de la encuesta" (p. 116).

Ante todo, el cuestionario es considerado un *instrumento de medida*. Su importancia radica en que se garantice la recogida de datos de manera objetiva, fiable y válida; de ahí que sus funciones, según Manzano, Rojas y Fernández (1996), se centren en:

a) ser la guía para marcar el orden de las preguntas;
b) garantizar que a todos los encuestados se les pregunte lo mismo y de la misma forma;
c) obtener los resultados de la investigación a partir de la cuantificación de las respuestas, lo cual permitirá extrapolar los resultados a la población estudiada.

Su diseño y aplicación —cualquiera que sea su forma de administración: cara a cara, por teléfono, por correo o autoadministrado— es una labor cuidadosa y metódica que exige tiempo y experiencia del investigador, porque como dice Cea D'Ancona (2004), "de su diseño depende la calidad de los datos que se extraigan" (p. 191). Entonces, la clave para lograr un cuestionario de calidad está en que debe tener el mismo sentido, significado, nivel de abstracción y conceptualización, tanto para el investigador/encuestador como para el "informante"/encuestado.

En esta medida se recomienda tener en cuenta tres aspectos:

1. *El contexto en el cual se aplicará la encuesta*. Saber las características de los encuestados determina el grado de conocimiento sobre el tema de indagación y, por ende, el tipo de preguntas por redactar, el lenguaje que se utilizará y la confidencialidad de las respuestas.

2. *Los recursos disponibles para su aplicación*. Se debe pensar en el tiempo con el que se cuenta para aplicar la encuesta, en la selección y formación de los encuestadores, y en la elección del formato y los medios para la aplicación. Todo esto evitará errores de calidad y validez en las respuestas.

3. *La formulación de preguntas*. Se trata de pensar en la construcción, selección y pertinencia de las preguntas para obtener la información buscada. Los tipos de preguntas más utilizadas son cinco:
   - *Abiertas/cerradas*. Son preguntas abiertas aquellas en las cuales no se proponen opciones para contestar y el encuestado es libre de ex-

plicitar por sí mismo la respuesta. En cambio, las preguntas cerradas plantean diferentes alternativas de respuestas y son de difícil redacción porque no debe faltar ninguna opción de respuesta. A las preguntas con opción de respuesta "Otra (especifique)" se le denominan semiabiertas.

- *De filtro/contingentes*. Las primeras sirven para adecuar el cuestionario a la población elegida, de modo que, a partir de la respuesta a una determinada pregunta, un grupo se encamina a unos interrogantes y otro grupo, a otros. Las segundas son preguntas que dependen de las respuestas filtro.
- *Indirectas/condicionales*. Se usan cuando el tema de las preguntas es de carácter socialmente sensible. Este tipo de preguntas se utiliza poco por la dificultad para el proceso de interpretación.
- *Escala de Likert*. Preguntas que presentan para las opciones de respuesta una escala equilibrada de ítems favorables y desfavorables hacia el objeto que se quiere medir.
- *Ordenación de rangos*. Es una opción de respuestas múltiples, es decir, para la respuesta se le proporcionan al encuestado varias alternativas y se le solicita ordenarlas según la importancia o preferencia.

En cualquiera de los casos anteriores, es conveniente proponer preguntas concretas y relevantes a la investigación y evitar las ambigüedades; utilizar un lenguaje convencional y sencillo con un vocabulario, en lo posible, estándar, sin abreviaturas, jergas o frases foráneas; interrogar sobre un tema a la vez, sin sugerir doble respuesta; redactar las preguntas de forma personal, directa y clara, y evitar la negación y las suposiciones; no plantear preguntas de anticipación, inverosímiles o que demanden mucho tiempo para responder.

Cabe señalar que, para la edición final del cuestionario, el investigador debe asegurarse de la inclusión y desarrollo de los temas necesarios que amerita el estudio, confirmar que no falten ni sobren preguntas y verificar que las preguntas estén formuladas correctamente.

La muestra

Hablar de la muestra es "concretar la población a estudiar y el procedimiento a seguir en la elección de las unidades de la población que van a ser observadas" (Cea D'Ancona, 2004, p. 101); en otras palabras, es tomar las

decisiones pertinentes acerca del *tipo, diseño y tamaño muestral* para lograr la representatividad de la población de estudio y, de alguna manera, el control de la investigación.[2]

La muestra es una "porción" de la población total. Su importancia en el uso de la técnica de la encuesta radica principalmente en *la selección cuidadosa de los participantes* que van a proporcionar la información que se requiere para el estudio. Por esto es que la representatividad de la muestra se "avala", en cierta medida, con la intervención del azar, aunque, claro está, dentro de estos procedimientos se establecen algunos criterios que garantizan el control.

De allí que se hable de dos tipos de muestreos independientes, pero a la vez complementarios:

1. *Probabilísticos*. Se fundamentan en la aleatoriedad para garantizar que: uno, cada participante de la unidad elegida de la población tenga igual probabilidad de pertenecer al estudio; dos, la selección de los participantes se realice respetando dichas probabilidades, no solo en el diseño muestral, sino también en el trabajo de campo. La confiabilidad de este tipo de muestreo está en la seguridad de no haber cometido ningún sesgo en el proceso de selección. El muestreo probabilístico puede ser:
   a) *Simple*. Cada miembro de la población de estudio tiene igual oportunidad de ser seleccionado para hacer parte de la muestra.
   b) *Estratificado*. Subdividir la población en estratos o subpoblaciones que tienen representatividad en la muestra. Concebir la heterogeneidad dentro de la población de estudio.
   c) *Conglomerado*. Grupos o conjuntos de población demarcados por territorialidad, organizaciones o instituciones y conglomerados artificiales.

2. *No probabilísticos*. Se establecen mediante criterios subjetivos; por ello, es evidente la desigualdad en la probabilidad que tiene cada participante de pertenecer al estudio. La introducción de sesgos en el proceso de selección de los participantes puede arriesgar la validez de los resultados. Este tipo de muestreo está dirigido a investigaciones que no requieren de un

[2] Entiéndase por *población estudio* el conjunto de unidades de las cuales se desea obtener alguna información; las unidades pueden estar conformadas por persona, organizaciones, documentos o acontecimientos.

marco muestral y que no están sujetas necesariamente a las inferencias estadísticas. Los estudios con muestra no probabilística son:

a) *Por conveniencia*, cuando los participantes elegidos están disponibles para el estudio.
b) *Por intención*, cuando el investigador hace uso del juicio personal para seleccionar la muestra.

Para poder delimitar la población y determinar la muestra, es necesario tener en cuenta tres aspectos fundamentales:

1. *Marco muestral*. Permite conocer, a través de documentación, las unidades que conforman la población para extraer la muestra que responda a los propósitos del estudio. Para garantizar la calidad de los datos que se quiere recoger, este referente debe ser:
   - Completo y actualizado, para reducir los errores de cobertura a partir de la duplicidad u omisión de las unidades de la población; si por algún motivo se combinan varios documentos, es fundamental conocer el número de veces que está incluida la unidad de población antes de elegir la muestra.
   - Correspondiente a la población de estudio, es decir, que no incluya unidades pertenecientes a otra u otras poblaciones; debe contener información complementaria que ayude a la localización de la o las unidades de población seleccionadas.
   - Fácil de utilizar, que reduzca costos, tiempo y errores en el diseño muestral.

2. *El margen de error de no cobertura*. Al estar directamente relacionado con la representatividad de la muestra, este aspecto tiene que ver con la incidencia y extrapolación de los resultados a la población incluida en el marco muestral. Por esta razón, es necesario tener o disponer de datos de la población diferentes a los proporcionados en el marco muestral o datos que permitan conocer el cómo, cuándo y a partir de qué criterios se elaboró dicho marco muestral.

3. *El tamaño de la muestra.* Está determinado por cuatro aspectos que se recomienda tener presentes y por los cuales se puede ver elevado o reducido:
   - *Tiempo y recursos disponibles*. Considerar estos elementos es reconocer los costos y plazos temporales para llevar a cabo las fases de la investigación.

- *Modalidad de muestreo*. Definida por la relación entre objetivos, recursos y tiempo disponible para el desarrollo del estudio.
- *Diversidad en el análisis de los datos*. Vislumbrar las posibilidades en el tratamiento, análisis e interpretación de la información que se pretende recoger con el fin de cumplir con el grado de significatividad.
- *Margen de error muestral*. El tamaño de la muestra repercute en la precisión de los parámetros poblacionales: entre mayor es la muestra, menor es el error muestral y viceversa. Este aspecto solamente es aplicable a las muestras probabilísticas y hace referencia a aquellos errores de no observación en el proceso de selección de la muestra para la representatividad de la población.

En todo caso, en la encuesta, por muy exacta que sea la muestra, solo se está analizando una parte de la población. Por ello, cabe algún porcentaje de error que cause divergencias entre los valores obtenidos a partir de la muestra y los valores correspondientes en la población de estudio.

El campo

Los procedimientos de la encuesta han tomado diferentes caminos ahora que la tecnología ofrece diversas posibilidades y alternativas para diligenciar el cuestionario. Se puede hablar de aplicación del cuestionario entrevista (cara a cara y telefónico), autoadministrado en red o por correo electrónico. El procedimiento de campo que se utilizará, que puede ser individual o combinar dos o más formas complementarias, depende, en gran medida, de las condiciones establecidas según la temática estudiada, la muestra elegida y los recursos disponibles.

Lo que realmente marca las diferencias en la forma de aplicación del cuestionario en el campo es el papel que juega el investigador-encuestador, puesto que a él le compete seleccionar la muestra, incentivar la contestación, plantear, codificar y procesar las respuestas. De ahí que sea fundamental la "supervisión" y el "control" del trabajo de campo desde dos frentes:

1. *La revisión y verificación de los cuestionarios en el momento de la aplicación*. Revisar los cuestionarios es una tarea para evitar los problemas de cumplimiento en el diligenciamiento que pueden ocasionar errores de medición. Es una manera de *hacer seguimiento a la ruta marcada para que el encuestado responda*; para *confirmar que no se omitan o queden sin contestar las preguntas*,

y *asegurarse de la legibilidad de las respuestas* a las preguntas abiertas. La verificación se realiza para detectar falsificación en el diligenciamiento y en la selección de la muestra.

2. *Observar y registrar detalladamente el proceso de aplicación*. Observar directa o indirectamente el proceso de aplicación del cuestionario ayuda, en gran medida, a identificar y solventar las dificultades presentadas a la hora de ubicar, contactar e incentivar la participación de las personas para diligenciar el cuestionario. También, la observación es una herramienta fundamental para reconocer cómo se llevó a cabo y qué errores de la aplicación se pueden atribuir a la medición según el desempeño, por un lado, del encuestador al dar las instrucciones, aclarar dudas, manejar el tiempo y descubrir el nivel de incidencia que tuvo en las respuestas de los participantes, y por otro, del encuestado: sus reacciones, interrogantes y comentarios realizados durante el diligenciamiento del cuestionario.

El tratamiento de la información

El manejo de los datos que se recogen a través de la encuesta amerita un proceso de organización de la información para el análisis y la interpretación propiamente dicha. Dado que se usa un cuestionario previamente estructurado y codificado que favorece, en gran parte, la sistematización de la información, se debe pasar por cuatro momentos para llevar a cabo el procesamiento y análisis de los datos:

1. *Preparación de los datos*. Las tres acciones que aquí se realizan están encaminadas a la depuración de los datos contenidos en los cuestionarios:
   a. *Edición.* Procedimiento centrado en detectar errores de diligenciamiento para corregirlos o excluirlos del análisis, si es posible, en función de la información faltante.
   b. *Recodificación*. Transformación de las respuestas en datos operativos.
   c. *Elección del formato o programa* más conveniente para registrar y tabular los datos.

2. *Examen estadístico*. A la luz de los objetivos del estudio, la naturaleza de las preguntas y los datos recogidos, se elige el método estadístico más pertinente; la intención del análisis permite sintetizar la información para darle sentido. Aquí es importante tener en cuenta los datos independientes y a la vez en conjunto, porque la parte y el todo se relacionan mutuamente frente a los objetivos de la investigación.

3. *Representación gráfica*. Para presentar los resultados se puede pensar en diagramas de barras, histogramas, gráfico de sectores, polígonos, entre otros. Lo importante para elegir la representación gráfica adecuada es preguntarse por el nivel de comunicación que cada una ofrece.

4. *Análisis de los datos*. Ya con los resultados obtenidos del proceso de tratamiento de la información, es posible describir, explicar e interpretar su significado bajo un examen profundo de combinación de datos e inferencias para evidenciar hallazgos, generar conclusiones, recomendaciones o lanzar algún juicio a la luz de los objetivos del estudio. Aldridge y Levine (2003) proponen tres dimensiones de análisis complementarias:
   a) *Descriptiva.* Privilegia una descripción detallada de los resultados obtenidos a través de examen estadístico. Cabe aclarar que esta descripción se hace por categorías, temas o tendencias donde la voz del o de los investigadores es fundamental.
   b) *Analítica*. Dimensión que busca establecer vínculos entre preguntas, temas o categorías. Es lo que algunos expertos llaman *cruce de variables*.
   c) *Contextual*. Análisis de los resultados obtenidos del examen estadístico a la luz del contexto en el cual se aplicó la encuesta, para establecer inferencias, hipótesis o conjeturas frente a los resultados ambiguos o contradictorios que se puedan presentar.

Indicadores para favorecer la calidad de la encuesta en la investigación

La calidad de la encuesta dentro de un estudio está determinada por los niveles de validez y fiabilidad en la medición. Entendemos por validez la medición en la correspondencia entre los indicadores (preguntas planteadas en el cuestionario) y los conceptos teóricos que se pretenden abordar; de alguna manera, la validez es garantía de la fiabilidad. Por su parte, la fiabilidad corresponde con la consistencia de la medición como tal; en otras palabras, es lograr obtener datos consistentes que respondan a los objetivos propios del uso de la encuesta y, por supuesto, de la investigación.

Por lo anterior, expondré tres indicadores que ayudan a favorecer la calidad de la encuesta cuando se opta por ella para recoger los datos: selección de la muestra, elección del tema y presentación y diseño del cuestionario.

1. *Primer indicador: selección de la muestra*. La encuesta está sujeta a la *selección de la muestra*, la cual exige disminuir los errores de no cobertura para

lograr óptimos niveles de representatividad. Para seleccionar la muestra es importante: uno, conocer el contexto social porque es aquí donde se garantiza el papel de la encuesta frente a la "responsabilidad social" y la "legitimidad"; dos, establecer una relación directa entre el propósito de la encuesta y el uso que se dará a los resultados obtenidos en el contexto donde se va a aplicar el estudio; tres, evidenciar espacios propicios para una interacción entre el investigador, el encuestador y el encuestado, con el fin de obtener los datos que se necesitan.

2. *Segundo indicador: elección del tema.* La *elección del tema* que se quiere indagar a través de la encuesta es un indicador importante, no por el tema en sí mismo, sino por el interés que este suscite en el encuestado. De ahí que es función del investigador/encuestador lograr el interés, la motivación y la participación del encuestado para responder el cuestionario. Para ello, es importante: uno, conocer el perfil de las personas elegidas para que el investigador/encuestador opte por la actuación más adecuada en el trabajo de campo; dos, hacer un seguimiento riguroso a las personas elegidas con el fin de obtener su participación y no descartarlas a la ligera; tres, hacer un reconocimiento —en lo posible, simbólico— a la participación de cada una de las personas o del grupo encuestado y evidenciarles la relevancia de la información que pueden aportar para el estudio que se realiza. Todo lo anterior apunta a reducir el margen de error por la no respuesta.

3. *Tercer indicador: presentación y diseño del cuestionario.* Debe garantizar a los encuestados el anonimato y la confidencialidad para que sus respuestas sean, en lo posible, sinceras. Para que con este indicador se disminuyan los errores de medición, se debe: uno, evaluar la extensión del cuestionario con el fin de ajustarlo a las características de la población estudiada y a los tiempos disponibles, principalmente, del encuestado; dos, organizar y contextualizar las preguntas del cuestionario de lo general a lo particular con el fin de obtener respuestas consistentes y veraces; tres, diseñar el cuestionario de tal manera que sea manejable, visualmente agradable, con suficiente espacio para marcar la opción elegida o responder a las preguntas abiertas, con letra legible, entre otras cosas. Es importante que antes de aplicar el cuestionario se realicen varias pruebas "piloto" o pruebas de "comprobación" con población similar a la muestra elegida y en condiciones reales con el fin de detectar problemas que obstaculicen la calidad de la encuesta.

PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA ENCUESTA EN EL ESTUDIO SOBRE LAS CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE COLEGIOS OFICIALES DE BOGOTÁ

Para el caso específico de la indagación de las creencias de los estudiantes, el proceso de aplicación de esta técnica se dio en tres etapas: diseño del cuestionario, selección de la muestra y aplicación de la encuesta, y procesamiento de los datos. Brevemente se abordará cada una de ellas.

Diseño del cuestionario

Este momento fue crucial para el grupo investigador porque exigió dos tareas importantes. La primera fue dominar la teoría que fundamentó el tema de las creencias y, por supuesto, cada campo de estudio. Esta tarea consistió, básicamente, en un proceso de ir y venir en la revisión teórica del campo de estudio para construir una matriz que recogiera los temas y subtemas de indagación (de medición), insumo para diseñar el cuestionario (figura 1). Entre más específicos fueron los subtemas, más precisas y puntuales fueron las preguntas.

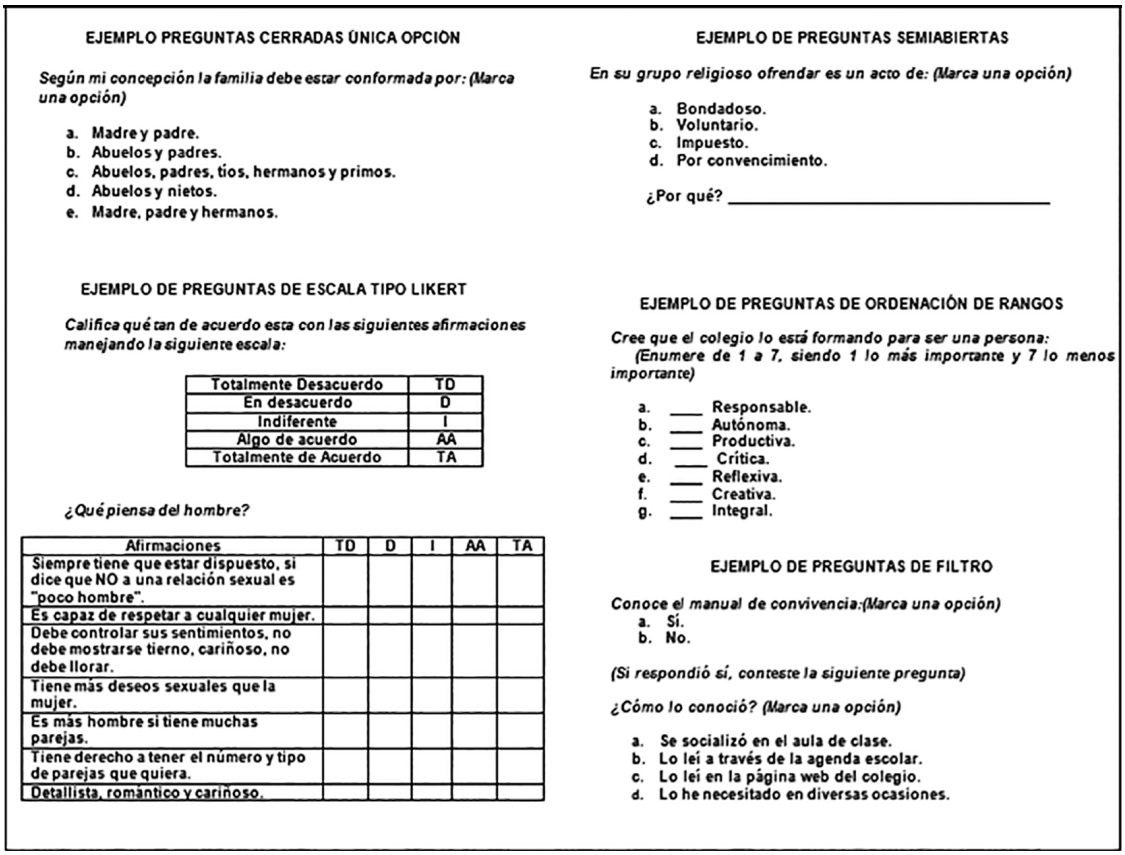
Figura 1. *Matriz temas y subtemas para pensar el cuestionario*

TEMAS DEL CAMPO DE ESTUDIO					
CAMPO	TEMA 1	SUBTEMA 1	SUBTEMA 2	SUBTEMA 3	NÚMERO DE PREGUNTAS
FAMILIA	CONCEPTO	LEGAL			3
		AFECTIVO			
	FUNCIÓN FAMILIA	ROLES	DE LOS MIEMBROS DE LA FAMILIA	PADRE	4
				MADRE	
				HIJOS	
			GENERO	MUJER	
				HOMBRE	
		PAPEL DE LA FAMILIA	SOCIAL, BIOLOGICO O PSICOLOGICO		
	AMBIENTE FAMILIAR	CLIMA FAMILIAR	RELACIÓN FAMILAR		4
			COMUNICACIÓN FAMILIAR		
			ACTIVIDADES QUE COMPARTEN		
		NORMAS	QUIEN LAS ESTABLECE		4
			QUIEN LA HACE CUMPLIR		

Fuente: Infante, Cuero y Gutiérrez (2014)

La segunda tarea consistió en formular las preguntas dirigidas a conseguir respuestas "claves" para vislumbrar las creencias de los estudiantes frente a cada campo de estudio y, en esta medida, plantear las opciones de respuestas —jerarquizadas, excluyentes y semánticamente similares— más adecuadas, pertinentes y, de alguna manera, cercanas a la deseabilidad del encuestado. Todo esto, claro está, se realizó sin perder de vista el contexto de la población de estudio. El tipo de preguntas que se eligieron fueron: cerradas única opción de respuesta, semiabiertas, de escala tipo Likert, de ordenación de rangos y de filtro (figura 2).

Figura 2. *Ejemplo de tipos de preguntas para diseñar el cuestionario*



EJEMPLO PREGUNTAS CERRADAS ÚNICA OPCIÓN

Según mi concepción la familia debe estar conformada por: (Marca una opción)

a. Madre y padre.
b. Abuelos y padres.
c. Abuelos, padres, tíos, hermanos y primos.
d. Abuelos y nietos.
e. Madre, padre y hermanos.

EJEMPLO DE PREGUNTAS SEMIABIERTAS

En su grupo religioso ofrendar es un acto de: (Marca una opción)

a. Bondadoso.
b. Voluntario.
c. Impuesto.
d. Por convencimiento.

¿Por qué? _____

EJEMPLO DE PREGUNTAS DE ESCALA TIPO LIKERT

Califica qué tan de acuerdo esta con las siguientes afirmaciones manejando la siguiente escala:

Totalmente Desacuerdo	TD
En desacuerdo	D
Indiferente	I
Algo de acuerdo	AA
Totalmente de Acuerdo	TA

¿Qué piensa del hombre?

Afirmaciones	TD	D	I	AA	TA
Siempre tiene que estar dispuesto, si dice que NO a una relación sexual es "poco hombre".					
Es capaz de respetar a cualquier mujer.					
Debe controlar sus sentimientos, no debe mostrarse tierno, cariñoso, no debe llorar.					
Tiene más deseos sexuales que la mujer.					
Es más hombre si tiene muchas parejas.					
Tiene derecho a tener el número y tipo de parejas que quiera.					
Detallista, romántico y cariñoso.					

EJEMPLO DE PREGUNTAS DE ORDENACIÓN DE RANGOS

Cree que el colegio lo está formando para ser una persona: (Enumere de 1 a 7, siendo 1 lo más importante y 7 lo menos importante)

a. ___ Responsable.
b. ___ Autónoma.
c. ___ Productiva.
d. ___ Crítica.
e. ___ Reflexiva.
f. ___ Creativa.
g. ___ Integral.

EJEMPLO DE PREGUNTAS DE FILTRO

Conoce el manual de convivencia:(Marca una opción)

a. Sí.
b. No.

(Si respondió sí, conteste la siguiente pregunta)

¿Cómo lo conoció? (Marca una opción)

a. Se socializó en el aula de clase.
b. Lo leí a través de la agenda escolar.
c. Lo leí en la página web del colegio.
d. Lo he necesitado en diversas ocasiones.

Fuente: Cuestionarios de los campos de familia, vida afectiva, religión e institución educativa

En el apéndice 1 se presenta el cuestionario completo[3] que se aplicó para indagar acerca de las creencias de los estudiantes de colegios oficiales de Bogotá, el cual está compuesto por ocho campos de estudio: familia, vida afectiva en pareja, estética del cuerpo, tiempo libre y ocio, institución educativa, religión, ciudadanía y tecnologías de la información y la comunicación.

Selección de la muestra y aplicación del cuestionario

Dentro del estudio "Creencias de los estudiantes de décimo y undécimo de colegios oficiales de Bogotá", esta segunda etapa se realizó a partir de tres pasos:

1. *Conocer la población con la cual se trabajó.* En este caso, se trató de los estudiantes de décimo y undécimo de colegios del sector oficial de Bogotá. Esta indagación nos permitió, dentro de la distribución de colegios oficiales (distritales, en convenio y en concesión), elegir como población de estudio los estudiantes de colegios distritales y en convenio porque son los de mayor cobertura en la ciudad. Ya elegida la población, para ubicar la muestra, fue necesario reconocer la distribución por localidades que tiene la ciudad de Bogotá y hacer una selección bajo el criterio "Mayor cobertura de colegios distritales y en convenio". Finalmente, se eligieron cinco localidades para el estudio: Usme, Suba, Ciudad Bolívar, Kennedy y Bosa.

2. *Construcción del marco muestral de tipo probabilístico*. Para ello, se decidió tomar una muestra de aproximadamente el 30% de los estudiantes de décimo y undécimo de los colegios distritales y en convenio ubicados en las cinco localidades elegidas. Luego se procedió a ubicar el listado de colegios pertenecientes a cada una de ellas para seleccionar aleatoriamente, bajo el criterio de contar con grado décimo y undécimo, las instituciones educativas que harían parte de la muestra. Con lista en mano de los posibles colegios, se ubicaron y contactaron los directores de cada institución, para lo cual se realizaron varias llamadas telefónicas y visitas a las instalaciones de cada establecimiento educativo con el fin de concretar fecha y hora

[3] La elaboración del cuestionario de cada uno de los campos de estudio que componen la encuesta fue realizado por los estudiantes de la cohorte 2012-2014 de la Maestría en Docencia, bajo la orientación de las tutoras Aracely Camelo y Adriana Goyes Morán, docentes de la Universidad de La Salle.

para la aplicación del cuestionario. Aquí vale la pena aclarar que, aunque se realizaron los contactos con varios colegios por localidad, no todos estuvieron interesados en participar de la investigación. En el apéndice 2 se presenta la muestra final del estudio.

3. *Aplicación cara a cara del cuestionario a los estudiantes de grados décimo y undécimo de los colegios oficiales elegidos*. Cabe mencionar que se decidió aplicar el cuestionario en formato físico por la facilidad de manipulación del material para los investigadores. Después de concretar fechas y horas para la aplicación del cuestionario con los directivos de cada institución, se dio paso al trabajo de campo propiamente dicho.

Figura 3. *Matriz registro de aplicación del cuestionario*

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
MAESTRÍA EN DOCENCIA
SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN APLICADA I

Tutor:
Adriana Cecilia Goyes Morán

TRABAJO DE CAMPO
MATRIZ REGISTRO DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO EN LAS INSTITUCIONES

Registro No.	
Institución	
Fecha	
Hora de inicio	
Hora de finalización	
Investigador/es - responsable/es	

Descripción detallada de la sesión de aplicación del instrumento	**Comentarios del investigador**

Fuente: elaboración propia

En este momento, la supervisión y control en la recolección de los datos se realizó con el fin de evitar la desviación de las directrices marcadas en

el estudio. Por un lado, el cumplimiento de la revisión y verificación del diligenciamiento de los cuestionarios fue fundamental para reducir el margen de error de "no respuesta" a las preguntas planteadas; por otro lado, llevar el registro de cada aplicación (figura 3) aportó a la cualificación tanto del cuestionario —en aspectos de forma y de fondo— como del rol del encuestador frente a su oportuna intervención si en algún momento del proceso de aplicación lo ameritaba.

Procesamiento y análisis de la información

El tratamiento de los datos fue un proceso riguroso y, a la vez, dispendioso, puesto que exige cumplir a cabalidad los cuatro momentos: preparación de los datos, examen estadístico, representación gráfica y análisis. El no cuidar el paso a paso de cada fase puede interferir en la calidad de los resultados y, por ende, en su validez y fiabilidad. Para la investigación que nos convoca, el tratamiento de la información se realizó bajo cuatro fases:

1. *Primera fase*. Para tabular los datos, se contó con la herramienta en línea LimeSurvey para registrar la información recogida a través del cuestionario (figura 4).

Figura 4. *Muestra del proceso de tabulación de los datos*

	C	D	E	F	G	I	K	L	M	O	AA	AB	AC	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	
1	a9	A1	A2	a3	a4	a5	a6	a7	a	a8	a8	a8 [8comment]	a10	f1	f1	f1	f1	f1 [Ot	f2	f2 [1comment]
2	1	Geraldine Alexandra Avellaneda Origu	14	F	10	2	3	1			1	madre, hermana y sobrino	1			1			1	Ya que muchas ve
3	2	Gabriel felipe Avila Vargas	15	M	10	2	3	1	1				1			1				
4	3	Sebastian Buitrago	15	M	10	2	3	1		1			1			1				
5	4	Michael Steven Calderon Ramirez	17	M	10	2	3	1			1	Mama, abuelita, tía y yo.	1			1				
6	5	Jairo Alexander Cangrejo Castañeda	15	M	10	2	3	1		1			1	1						
7	6	stefany Andrea Caro Bernal.	15	F	10	2	3	1			1	madre y hermanos.	1			1			1	porque pueden da
8	7	Alejandra Carvajal Rodriguez	17	F	10	2	3	1	1				1				1			
9	7	Marilyn Lorena Rubiano Mecias	16	F	13	2	3	2		1			1			1			1	
10	8	Eydam Giovanny Cascante Rodriguez	15	M	10	2	3	1	1				1	1						
11	9	Andres Camilo Castellanos.	14	M	10	2	3	1	1				1				1		1	PUES LA FAMILIA
12	10	ANGIE PAOLA CASTILLO BOHORQUEZ	15	F	10	2	3	1			1	ABUELA, TIOS, PRIMO Y M/	1			1			1	PORQUE LA FAMII
13	10	santiago vernal	16	M	13	2	3	2		1					1				1	

Datos | Códigos | Gráficos

Fuente: Torres, Sosa y Munar (2014)

2. *Segunda fase*. Se realizó la codificación de los datos de cada campo específico y los datos sociodemográficos de la totalidad de la muestra elegida para el estudio (figura 5).

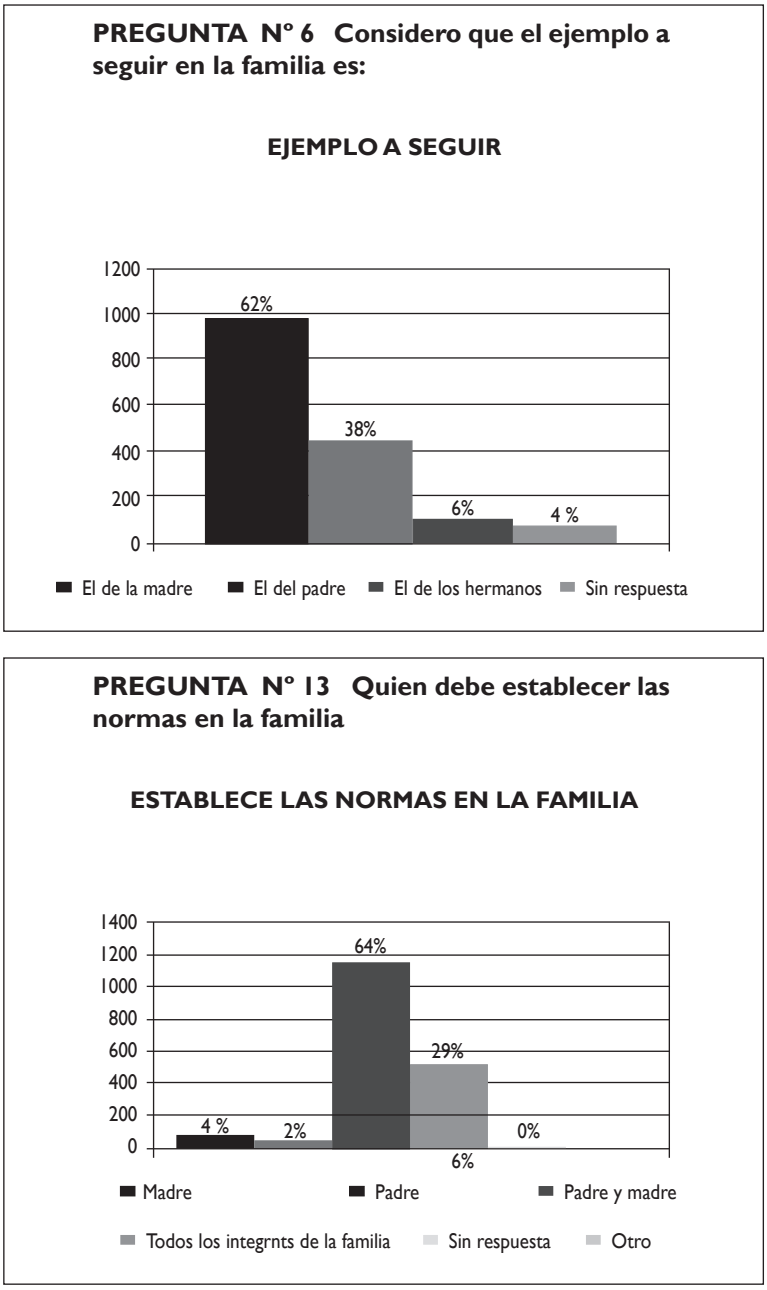
Figura 5. *Muestra de la codificación de los datos sociodemográficos*

	A	B
1	**Código**	**Pregunta/opción**
2		
3	id	id
4	Usted1	Nombres y apellidos
5	Usted2	Identificación
6	a9	Código
7	A1	Nombre
8	A2	Edad
9	a3	Género
10	a4	Institución Educativa
11	a4 [Otro]	Institución Educativa [Otro]
12	a5	Definición del Colegio
13	a5 [Otro]	Definición del Colegio [Otro]
14	a6	Localidad en la que se encuentra el Colegio:
15	a7	Grado
16	a8 [1]	Vive con Padre, madre, hermanos
17	a8 [1comment]	¿Con quién vive- - comment
18	a8 [2]	Vive con Padre, madre, hermanos y otros familiares
19	a8 [2comment]	¿Con quién vive- - comment

Fuente: Monroy, Moncada y De la Rosa (2014)

3. *Tercera fase*. Se realizó una representación gráfica de los resultados obtenidos a partir del desarrollo de las etapas anteriores (figura 6).

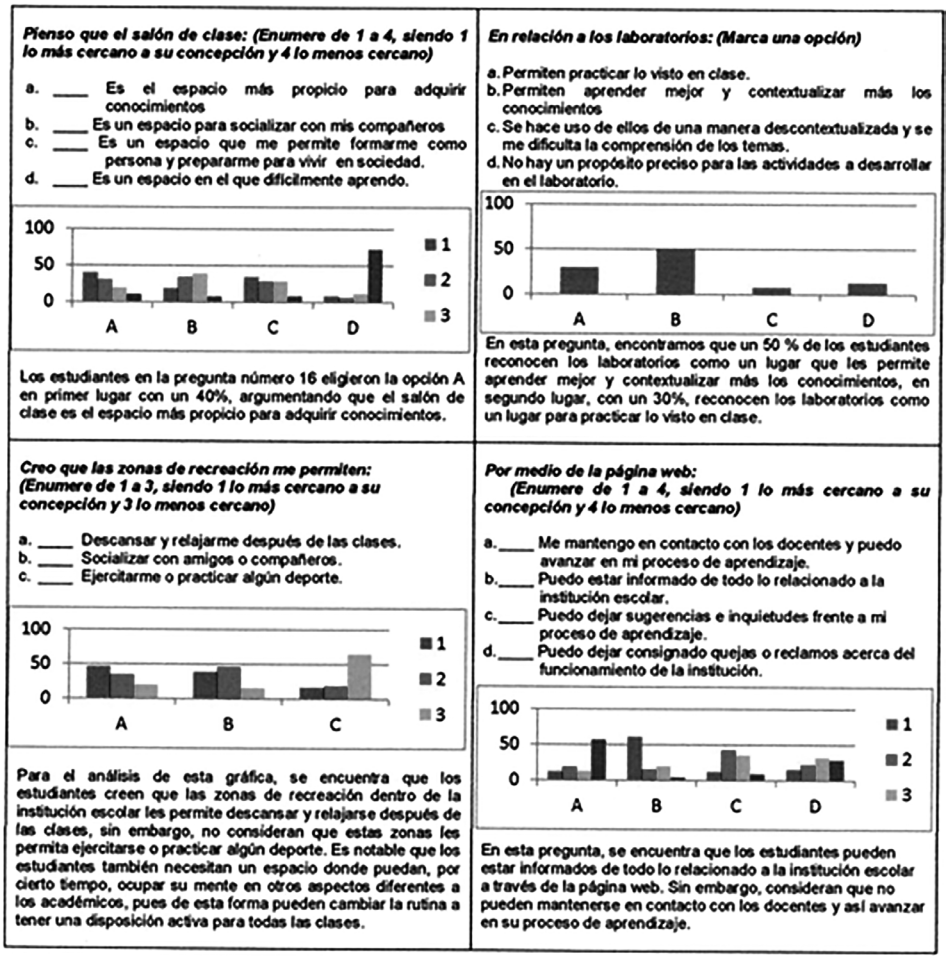
Figura 6. *Muestra de representación gráfica de los resultados cuantitativos*



Fuente: Infante, Cuero y Gutiérrez (2014)

4. *Cuarta fase*. Se aplicó un análisis estadístico/descriptivo simple por preguntas, campos de estudio y cruces de información para vislumbrar los posibles hallazgos que nos llevaron a re-conocer las creencias de los estudiantes frente cada uno de los campos de estudio (figura 7).

Figura 7. *Muestra del análisis estadístico/descriptivo para cada pregunta del cuestionario*



Fuente: Torres, Sosa y Munar (2014)

***

Hasta aquí algunas consideraciones para investigar mediante encuesta. Como puede verse, la elección de la encuesta está sujeta a implicaciones de orden metodológico y de manejo de datos o resultados. Por un lado, su uso está determinado por el tipo de información que se quiere recolectar, la pertinencia según los objetivos planteados, el diseño y la aplicación del cuestionario como instrumento, y el tratamiento de la información. Por otro, aunque es una técnica que posibilita estudiar diversidad de temas y proporciona información de un gran número de personas sobre sí mismos y su entorno, los resultados que se obtengan serán más válidos y fiables cuanto más rigor y cuidado se haya tenido en cada una de las fases que componen esta forma de recoger datos; de lo contrario, se puede convertir en un pretexto o comodín para una investigación perdiendo valor científico.

REFERENCIAS

Aldridge, A. y Levine, K. (2003). *Topología del mundo social. Teoría y práctica de la investigación mediante encuestas*. Barcelona: Gedisa.

Alvira, F. (2011). *La encuesta una perspectiva general metodológica*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Cea D'Ancona, M. (2004). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.

Cea D'Ancona, M. (2005). La senda tortuosa de la "calidad" de la encuesta. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis), 111,* 75-103. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1380996.pdf

Infante, A., Cuero, C. y Gutiérrez, P. (2014). *La familia: un vínculo duradero cimentado en el afecto. Creencias sobre familia de los jóvenes escolarizados de colegios en convenio de Bogotá.* (Tesis de Maestría). Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación, Maestría en Docencia, Bogotá, Colombia.

Giroux, S. y Tremblay, G. (2002). *Metodología de las ciencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Manzano, V., Rojas, A. y Fernández, J. (1996). *Manual para encuestadores*. Barcelona: Ariel Practicum.

Martínez O., F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.

Monroy, N., Moncada, D. y De la Rosa, R. (2014). *Creencias sobre la vida afectiva en pareja de los estudiantes de 10° y 11°de colegios en convenio de Bogotá* (Tesis de Maestría). Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación, Maestría en Docencia, Bogotá, Colombia.

Padilla, J., González, A. y Pérez, C. (1998). La elaboración del cuestionario. En A. Rojas, J. Fernández y C. Pérez (Eds.), *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 115-140). España: Síntesis.

Quispe, A. (2013). *El uso de la encuesta en las ciencias sociales*. México: Díaz de Santos.

Rojas, A., Fernández, J. y Pérez, C. (Eds.) (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. España: Síntesis.

Torres, J., Sosa, K. y Munar, C. (2014). *Creencias de los estudiantes de los colegios en convenio de Bogotá sobre la institución escolar.* (Tesis de Maestría). Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación, Maestría en Docencia, Bogotá, Colombia.

APÉNDICE 1. LA ENCUESTA

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE DÉCIMOY UNDÉCIMO DE COLEGIOS DEL SECTOR OFICIAL DE BOGOTÁ

CÓDIGO | | | |

Esta encuesta tiene como propósito la recolección de la información para el proyecto de investigación en ***"Creencias de los estudiantes de grado décimo y undécimo de colegios oficiales de Bogotá",*** liderado por los estudiantes de Maestría en Docencia de la cohorte 2012-2014, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle.

Por lo anterior, queremos solicitarle su colaboración para que, de manera sincera y realista, diligencie cada uno de los puntos contenidos en este instructivo. Esta información será de absoluta confidencialidad.

Aspectos sociodemográficos

Nombre: _____

Edad: ☐ años ☐ *Género:* Femenino ☐ Masculino ☐

Institución educativa: _____

Colegio: Distrital ☐ Convenio ☐

Localidad del colegio:

Usme ☐ Kennedy ☐ Bosa ☐ Suba ☐ Ciudad Bolívar ☐

Grado: Décimo ☐ Once ☐

¿Con quién vive? (Marca una opción)

a. Padre, madre, hermanos
b. Padre, madre, hermanos y otros familiares
c. Solo con su padre
d. Solo con su madre
e. Con otro familiar ¿Cuál? _____
f. Otro ¿Cuál? _____

CÓDIGO ☐☐☐

CREENCIAS SOBRE LA FAMILIA

A. CONCEPCIÓN

1. Entiendo por familia: (Marca una opción)

a. La unión más o menos duradera y socialmente aprobada de un hombre, una mujer y sus hijos
b. Es una agrupación fundamentalmente social y cultural, no se constituye solo sobre la base del parentesco
c. La unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo
d. El lugar donde se forma su personalidad en torno a los ámbitos intelectual, afectivo, social, moral y religioso

2. Considero que para el desarrollo social y personal de los hijos, la familia cumple el papel de: (Marca una opción)

a. Guía
b. Apoyo
c. Inculca valores

¿Por qué?_____
_____

B. TIPOS DE FAMILIA

3. Según mi concepción, la familia debe estar conformada por: (Marca una opción)
a. Madre y padre
b. Abuelos y padres
c. Abuelos, padres, tíos, hermanos y primos
d. Abuelos y nietos
e. Madre, padre y hermanos

C. ROLES FAMILIARES

4. ¿Quién considero que se debe ocupar de las tareas de la casa? (Marca una opción)
a. La madre
b. El padre
c. Ambos padres
d. Las hijas e hijos
e. Yo
f. Entre toda la familia
g. Otras personas ¿Quiénes?_____

5. ¿Quién considero que se debe ocupar del sostenimiento económico en la familia? (Marca una opción)
a. La madre
b. El padre
c. Ambos padres
d. Hermanos
e. Otros familiares ¿Cuáles? _____

6. Considero que el ejemplo a seguir en la familia es: (Marca una opción)
a. El de la madre

b. El del padre
c. El de los hermanos
d. El de otro integrante ¿Quién?_____

7. *Considero que la base para la formación integral de los hijos en la familia debe estar fundamentada en: (Marca una opción, con la que más te identificas)*
   a. Premio y castigo
   b. Solo premios
   c. Solo castigos
   d. Normas
   e. Valores
   f. Ejemplo
   g. Otro ¿Cuál? _____

D. AMBIENTE FAMILIAR

8. *La comunicación entre padres e hijos se debe fundamentar en: (Marca una opción)*
   a. Confianza
   b. Respeto
   c. Amistad
   d. Autoridad
   e. Sinceridad

9. *Los hijos abandonan el hogar por: (Marca una opción)*
   a. Conformar su propia familia
   b. Lograr independencia
   c. Problemas con alguno de sus padres
   d. Problemas con algún otro miembro del grupo familiar
   e. Por edad
   f. Educación
   g. Otro ¿Cuál? _____

10. *¿Qué actividades considero que deben compartirse en familia? (Marca una opción, con la que más te identificas)*
    a. Vacaciones
    b. La hora de comer
    c. Ver televisión

d. Actividades fin de semana
e. Ir al culto religioso
f. Otra ¿Cuál? _____

11. Marca con una X la frecuencia de las actividades que crees que deben realizarse con la familia.

ÍTEMS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
Compartir en familia actividades escolares				
Reunirse para conversar sobre asuntos familiares				
Ayudarse mutuamente ante ciertas dificultades				
Mantener diálogo con los padres				

E. NORMAS

12. ¿Qué crees que debe inculcar la familia? (Enumera de 1 a 6 las siguientes respuestas, siendo 1 la más importante y 6 la menos importante)
a. _____ Respeto y buen comportamiento
b. _____ Igualdad
c. _____ Compromiso
d. _____ Honestidad
e. _____ Responsabilidad
f. _____ Justicia

13. ¿Quién debe establecer las normas en la familia? (Marca una opción)
a. Madre
b. Padre
c. Padre y madre
d. Todos los integrantes de la familia
e. Otros ¿Quiénes? _____

14. *¿Crees apropiado que en la familia se establezcan normas?*
Sí___ No____

En caso afirmativo, señala el grado de cumplimiento que deben tener estas normas:

Mucho_____ Poco_____

15. ¿Por qué crees que se debe formar una familia? (Marca una opción)

a. Por amor
b. Por decisión con la pareja
c. Por embarazo
d. Por mejorar condiciones económicas
e. Otras ¿Cuál?_____

CÓDIGO | | | |

CREENCIAS SOBRE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

A. CONCEPCIÓN

1. Asisto a la institución escolar porque creo que me brinda elementos importantes para: (Enumera de 1 a 5, siendo 1 lo más importante y 5 lo menos importante)

a. _____ Mi desarrollo personal, porque me forma en valores
b. _____ Mi desarrollo personal, porque me brinda una formación académica
c. _____ Mi desarrollo profesional, dado que las temáticas vistas me ayudan a elegir una rama profesional
d. _____ Mi desarrollo profesional, porque hay un direccionamiento por parte de los docentes o directivos para la elección de mi futura carrera
e. _____ Mi integración a la sociedad, debido a que existen herramientas que me ayudan a formarme como un ciudadano participativo

2. Asisto a la institución escolar porque: (Enumera de 1 a 3, siendo 1 lo más importante y 3 lo menos importante)

a. _____ Aprendo, adquiero conocimientos y habilidades, y así puedo hacer uso de ellos fuera de la escuela
b. _____ Es la manera más apropiada para aprender a relacionarme con las demás personas y crear vínculos afectivos

c. _____ Adquiero las bases para formarme como un ciudadano competente

3. *¿Sientes que la institución escolar te brinda elementos suficientes para vivir satisfactoriamente en la sociedad? (Marca una opción)*
   a. Sí, porque me permiten tomar una postura crítica dentro y fuera de la institución escolar
   b. Sí, porque lo que se enseña se hace a través de la experiencia y de manera contextualizada
   c. No, porque no me enseñan a resolver problemas o a desenvolverme frente a las situaciones fuera de la institución
   d. No, porque lo que se enseña en el colegio no responde a mis necesidades fuera de la institución escolar

4. *Crees que el colegio te está formando para ser una persona: (Enumera de 1 a 7, siendo 1 lo más importante y 7 lo menos importante)*
   a. _____ Responsable
   b. _____ Autónoma
   c. _____ Productiva
   d. _____ Crítica
   e. _____ Reflexiva
   f. _____ Creativa
   g. _____ Integral

B. PRÁCTICAS

5. *¿Conoces el manual de convivencia?*
   (Marca una opción)
   a. Sí
   b. No

   (Si respondiste sí, contesta la siguiente pregunta)

6. *¿Cómo lo conociste? (Marca una opción)*
   a. Se socializó en el aula de clase
   b. Lo leí a través de la agenda escolar
   c. Lo leí en la página web del colegio
   d. Lo he necesitado en diversas ocasiones

7. *El manual de convivencia:*
   (Enumera de 1 a 3, siendo 1 lo más importante y 3 lo menos importante)
   a. _____ Es fácil de leer y entender
   b. _____Tiene las normas mínimas para convivir dentro de la institución
   c. _____ Presenta soluciones a todas las situaciones problemáticas que se pueden generar en la institución

8. *Crees que las normas contempladas en el manual de convivencia de la institución: (Marca una opción)*
   a. Permiten expresar la individualidad de los estudiantes
   b. Cubren todos los procedimientos a seguir en caso de problemas e inquietudes
   c. Son conocidas por toda la comunidad educativa
   d. Son prácticas y útiles cuando se presentan problemas de convivencia

9. *¿Crees que los procedimientos contemplados en el manual de convivencia se han seguido al pie de la letra cuando se presenta alguna agresión? (Marca una opción)*
   a. Sí, porque pienso que el manual de convivencia es claro al indicar los procedimientos a seguir.
   b. No, porque pienso que lo que está escrito en el manual no se ajusta a las necesidades cuando hay conflictos en la institución escolar.

10. *¿Alguna vez has visto o escuchado algún tipo de agresión física o verbal dentro de la institución escolar?*
    a. Sí
    b. No

11. *¿Cuáles de las siguientes agresiones físicas has evidenciado?*
    (Enumera de 1 a 5, siendo 1 lo más frecuente y 5 lo menos frecuente)
    a. _____ Empujones
    b. _____ Patadas
    c. _____Agresiones con objetos
    d. _____ Puños
    e. _____ Bromas

12. *¿Cuáles de las siguientes agresiones verbales has evidenciado?*
    (Enumera de 1 a 10, siendo 1 lo más frecuente y 10 lo menos frecuente)

a. _____ Insultos
b. _____ Amenazas
c. _____ Burlas de apariencia física
d. _____ Sobrenombres (apodos)
e. _____ Bromas
f. _____ Menosprecio en público
g. _____ Aislamiento
h. _____ Intimidación
i. _____ Chantaje
j. _____ Manipulación

13. Marca con una X la frecuencia de alguna agresión física o verbal que hayas evidenciado o escuchado:

ÍTEMS	Nunca	Algunas veces	Frecuentemente
Directivos rector			
Directivos coordinadores			
Docentes			
Compañeros de clase			
Compañeros de colegio			
Administrativos (secretarias, psicóloga)			
Personas encargadas de servicios generales: cafetería			
Personas encargadas de servicios generales: aseo			
Personas encargadas de servicios generales: vigilantes			
Personas encargadas de servicios generales: enfermera			

14. Considero al docente como:
(Enumera de 1 a 5, siendo 1 lo más cercano a su concepción y 5 lo menos cercano)
a. _____ Persona que transmite conocimientos
b. _____ Persona que guía el proceso de aprendizaje
c. _____ Un modelo a seguir

d. _____ Persona motivadora del aprendizaje
e. _____ Persona que fomenta el pensamiento crítico

15. Mi papel dentro de la institución escolar es:
(Enumera de 1 a 4, siendo 1 lo más cercano a su concepción y 4 lo menos cercano)
a. _____ Recordar y repetir lo visto en clase
b. _____ Responder adecuadamente frente a situaciones o problemas planteados
c. _____ Mostrar espontáneamente mi progreso de aprendizaje
d. _____ Ser una persona crítica y participativa frente a las problemáticas sociales

C. ESCENARIOS

16. Pienso que el salón de clase:
(Enumera de 1 a 4, siendo 1 lo más cercano a su concepción y 4 lo menos cercano)
a. _____ Es el espacio más propicio para adquirir conocimientos
b. _____ Es un espacio para socializar con mis compañeros
c. _____ Es un espacio que me permite formarme como persona y prepararme para vivir en sociedad
d. _____ Es un espacio en el que difícilmente aprendo

17. En relación con los laboratorios: (Marca una opción)
a. Permiten practicar lo visto en clase
b. Permiten aprender mejor y contextualizar más los conocimientos
c. Se hace uso de ellos de una manera descontextualizada y se me dificulta la comprensión de los temas
d. No hay un propósito preciso para las actividades a desarrollar en el laboratorio

18. Creo que las zonas de recreación me permiten:
(Enumera de 1 a 3, siendo 1 lo más cercano a su concepción y 3 lo menos cercano)
a. _____ Descansar y relajarme después de las clases
b. _____ Socializar con amigos o compañeros
c. _____ Ejercitarme o practicar algún deporte

19. *Creo que el restaurante es:*
    (Enumera de 1 a 3, siendo 1 lo más cercano a su concepción y 3 lo menos cercano)
    a. _____ Un lugar para compartir el alimento con los compañeros
    b. _____ Un lugar para socializar con amigos o compañeros
    c. _____ Un servicio que suple mis necesidades

20. *¿La institución escolar tiene página web?*
    (Marca una opción)
    a. Sí
    b. No

    (Si respondiste sí, contesta la siguiente pregunta)

21. *Por medio de la página web:*
    (Enumera de 1 a 4, siendo 1 lo más cercano a su concepción y 4 lo menos cercano)
    a. _____ Me mantengo en contacto con los docentes y puedo avanzar en mi proceso de aprendizaje
    b. _____ Puedo estar informado de todo lo relacionado con la institución escolar
    c. _____ Puedo dejar sugerencias e inquietudes frente a mi proceso de aprendizaje
    d. _____ Puedo dejar consignados quejas o reclamos acerca del funcionamiento de la institución

CÓDIGO | | | |

CREENCIAS SOBRE LA VIDA AFECTIVA

A. ELECCIÓN DE PAREJA

Califica qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones según la siguiente escala:

Totalmente en desacuerdo	TD
En desacuerdo	D
Indiferente	I
Algo de acuerdo	AA
Totalmente de acuerdo	TA

1. ¿Qué piensas del hombre?

Afirmaciones	TD	D	I	AA	TA
Siempre tiene que estar dispuesto, si dice que NO a una relación sexual es "poco hombre"					
Es capaz de respetar a cualquier mujer					
Debe controlar sus sentimientos, no debe mostrarse tierno, cariñoso, no debe llorar					
Tiene más deseos sexuales que la mujer					
Es más hombre si tiene muchas parejas					
Tiene derecho a tener el número y tipo de parejas que quiera					
Detallista, romántico y cariñoso					

2. *¿Qué piensas de la mujer?*

Afirmaciones	TD	D	I	AA	TA
Una mujer que ha perdido su virginidad no es para casarse					
Existen dos tipos de mujeres, unas para casarse y otras para disfrutar					
Una mujer que tiene muchas parejas es "fácil"					
Es cariñosa, exigente y responsable					
Son sentimentales y expresan sus emociones					
Tiene derecho a tener el número y tipo de parejas que desee					
Detallista, romántica y cariñosa					

3. *¿Qué es lo que más te atrae cuando eliges una pareja? (Marca una opción)*
   a. El piropeo, la seducción
   b. Atracción física
   c. La apariencia física
   d. La forma de vestir
   e. Detallista
   f. Que sea agradable (tenga buen humor)

4. *¿Crees que a la hora de elegir una pareja es importante la edad?*
   Sí____
   No_____

Si contestaste sí, la edad debería ser: (Marca una opción)

   a. El hombre debe ser mayor
   b. La mujer debe ser mayor
   c. De la misma edad

5. *Frente a las siguientes preguntas o afirmaciones, responde sí o no, y de acuerdo a tu respuesta (afirmativa o negativa), escribe el porqué:*

	Sí	No	¿Por qué?
Creo que las chicas se sienten más atraídas por los chicos fuertes, viriles y agresivos			
Creo que aceptaría con naturalidad el hecho de sentirme atraído/a por una persona de mi mismo sexo			
Me sentiría a gusto teniendo una pareja homosexual			

6. *Frente a las siguientes preguntas o afirmaciones, responde sí o no, y de acuerdo a tu respuesta (afirmativa o negativa), escribe el porqué:*

	Sí	No	¿Por qué?
Mis padres deben aprobar a mi pareja			
La opinión que mis padres tienen sobre mi pareja es importante para mí			
Tener pareja nos permite ser parte de un grupo			
Creo que tener una pareja me hace ver más maduro			

7. *Los amigos influyen en la elección de pareja:*
   Sí____ No____

Si contestaste sí, ¿cómo influyen los amigos en la elección de pareja?

_____

_____

_____

B. ESTADOS AFECTIVOS

8. *¿Qué es la sexualidad para ti? (Marca una opción)*
   a. Expresión plena y total de lo que eres
   b. Un juego que es solo de la adolescencia

c. Un sentimiento que surge por medio de las relaciones sexuales
d. Concepto que se refiere a la satisfacción de instintos y del placer

9. *Califica qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones según esta escala:*

Totalmente en desacuerdo	TD
En desacuerdo	D
Indiferente	I
De acuerdo	AA
Totalmente de Acuerdo	TA

Afirmaciones	TD	D	I	AA	TA
Mi pareja (o la de algún/a de mis amigos/as) cuando se enfada tiende a insultar y descalificar					
Es importante para un chico actuar como si nada pasara, incluso cuando algo le preocupa					
Creo que es importante para un chico hablar de sus sentimientos, aunque pueda dar la impresión de ser una persona débil					
Lo más importante en la vida es estar enamorado/a					
Amenazar a alguien es una demostración de poder					
Está bien pegar a alguien que ofende					
Cuando alguien ofende, está bien que le insultes					
La violencia forma parte de la naturaleza humana					
Es aceptable que por amor las chicas dejen de lado sus intereses y proyectos					
Lo que todos los chicos valoran en el fondo en una relación es el afecto y el compromiso					
La violencia es menos tolerable en una chica que en un chico					
La violencia contra las mujeres es un problema de la sociedad					
Estar enamorada/o implica complacer en todo a tu pareja					
Por amor a tu pareja, se puede aguantar cualquier cosa					

Las chicas que se muestran débiles parecen más atractivas					
Cree que tener una pareja es necesario para ser feliz					

10. Frente a las siguientes preguntas o afirmaciones, responde sí o no, y de acuerdo a la respuesta (afirmativa o negativa), escribe el porqué:

	Sí	No	¿Por qué?
El amor es importante en una relación			
¿Crees en el matrimonio?			
Está bien tener una pareja, pero no comprometer los sentimientos			

C. RELACIÓN DE PAREJA

11. Frente a las siguientes preguntas o afirmaciones, responde sí o no, y de acuerdo a la respuesta (afirmativa o negativa), escribe el porqué:

	Sí	No	¿Por qué?
Si mi pareja no me brinda lo que quiero, es mejor terminar la relación			
Está bien tener "amigos con derechos" aparte de la pareja			
Es normal que las relaciones de pareja duren poco			
Las parejas que duran mucho tiempo son anticuadas			

12. Cuando estableces una relación, lo importante es:
(Enumera de 1 a 5, siendo 1 lo más importante y 5 lo menos importante)

a. _____ Unión (amor)
b. _____ Confianza
c. _____ Afinidad
d. _____ Ternura
e. _____ Protección

13. *Para ti, ¿qué significa la "prueba de amor"?*
(Enumera de 1 a 4, siendo 1 lo más significativo y 4 lo menos significativo)
    a. _____ Pretexto
    b. _____ Tontería
    c. _____ Anticuado
    d. _____ Testificar que se ama

14. *Califica qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones según esta escala:*

Totalmente en desacuerdo	TD
En desacuerdo	D
Indiferente	I
De acuerdo	AA
Totalmente de Acuerdo	TA

Afirmaciones	TD	D	I	AA	TA
Cuando hay desacuerdos en la pareja, el chico debe tomar las decisiones					
Algo habrá hecho una mujer para que su pareja le maltrate					
El hombre debe ser el que aporte más dinero a su familia (mujer e hijos)					
Por su propio bienestar personal, es muy importante que las mujeres tomen sus propias decisiones					
Para mantener las relaciones de pareja, a veces las mujeres deben ser sumisas					
Las mujeres, aunque estudien y trabajen, saben que tienen que preocuparse de la familia					
Ante los problemas, muchas chicas piensan que sus opiniones no tienen valor					
Las chicas pueden llegar a rebajar sus expectativas académicas y personales si a su novio no les gusta					
Los chicos y las chicas que parecen homosexuales, o que lo son, reciben peor trato de sus compañeros y compañeras					
Los problemas de una pareja son cosa de ellos y mejor ni contarlos ni meterse					

Siento que mi pareja no me valora y me humilla con frecuencia					
Si un chico quiere a una chica, la debe proteger					
Bastantes chicos quieren que su pareja haga lo que ellos dicen, pero no lo que ellos hacen					
A los chicos les gusta que su chica piense como ellos quieren					
A menudo, los chicos controlan a su pareja para protegerla					
La fidelidad es importante en una relación					
Los hombres son más infieles que las mujeres					
Tener muchas parejas permite tener más experiencia en las relaciones					
Escogería como pareja alguien que tenga varias relaciones					
Conocer la historia de las parejas afecta en las relaciones					
Cuando en una pareja alguien tiene celos es porque quiere mucho a la otra persona					
En una relación de pareja, se pueden confiar los problemas y sentimientos a la pareja					

15. En relación con la sexualidad, creo que: (Marca una opción)

a. Su único fin es la reproducción
b. Se expresa únicamente a través de las relaciones coitales ("hacer el amor")
c. Las caricias, las miradas y los besos son esenciales para expresarla
d. Es un aspecto esencial del ser humano que se expresa en sus relaciones y en su hacer cotidiano

D. GENITALIDAD

16. Frente a las siguientes preguntas o afirmaciones, responde sí o no, y de acuerdo a la respuesta (afirmativa o negativa), escribe el porqué:

	Sí	**No**	**¿Por qué?**
¿Cree que tendrá relaciones sexuales prematrimoniales?			

¿El hombre demuestra su hombría teniendo muchas relaciones sexuales?			
¿Puede existir sexo sin amor?			
La relación sexual con su pareja debiera ser la culminación del amor maduro; en el cual ambos entregan voluntariamente su cuerpo			
Lo más importante en las relaciones sexuales es la penetración			

17. Frente a las siguientes preguntas o afirmaciones, responde sí o no, y de acuerdo a la respuesta (afirmativa o negativa), escribe el porqué:

	Sí	**No**	**¿Por qué?**
Las caricias, los besos, la masturbación mutua... pueden dar tanto placer como hacer el amor, sin riesgo de embarazo ni enfermedades de transmisión sexual			
Es correcto para un chico decir no al sexo			
Alguna que otra vez la pareja tiene que ceder a las demandas sexuales, aunque no le apetezca			
Es más adecuado que sean los chicos los que tomen la iniciativa sexual			

18. ¿Qué es lo primero que se te viene a la mente cuando nombran "sexo"? (Marca una opción)

a. Deseo
b. Genitales
c. Satisfacción
d. Desagrado

19. ¿Cuándo consideras que es oportuno iniciar una vida sexual activa? (Marca una opción)

a. Es decisión personal
b. Cuando mi pareja lo proponga

c. En la edad adulta
d. Cuando llegue el momento, lo sabré

20. *¿Cuándo piensas que sería apropiado tener la primera relación sexual? (Marca una opción)*
    a. Después de que haberme casado
    b. Solo si planeo casarme
    c. Si estoy enamorado, sin importar planes de matrimonio
    d. Si tengo ganas, aunque no esté enamorado

CÓDIGO | | | |

CREENCIAS SOBRE LA ESTÉTICA DEL CUERPO

A. BELLEZA

1. *¿Consideras que es atractivo un hombre o una mujer con implantes en su cuerpo? (Marca una opción)*
    a. Sí, porque al realzar ciertas partes del cuerpo se ve lindo/lindas
    b. No, porque es una belleza artificial
    c. Sí, porque mejoran su imagen y se ven muy modernos
    d. No, porque me parece que hay más atractivo en la personalidad que en el cuerpo

2. *¿Cuál crees que es la mejor opción para mantener un cuerpo bello? (Marca una opción)*
    a. Dieta
    b. Ejercicio
    c. Tomar mucha agua
    d. Tomar pastillas adelgazantes

3. *¿Consideras que las cirugías estéticas son una salida hacia el ideal de belleza corporal que promueven los medios de comunicación? (Marca una opción)*
    a. Sí, porque es la manera más rápida de lograr un cuerpo bello
    b. No, porque siempre existirá un riesgo de perder la vida al practicarla

c. Sí, porque a nivel social son aceptadas sin prejuicios
d. No, porque es más bello un cuerpo trabajado desde el ejercicio físico, que desde las cirugías

4. *¿Consideras que, a pesar de cambiar su aspecto físico mediante una cirugía, una persona seguirá con problemas de autoestima y autoimagen? (Marca una opción)*
   a. Sí, ya que no posee una buena educación en autoaceptación
   b. No, porque efectivamente las cirugías reafirman la autoestima y la autoimagen
   c. Sí, porque nunca estará conforme con su cuerpo
   d. No, porque incrementará la aceptación en su medio social

5. *¿Por qué crees que realizarías una cirugía estética? (Marca una opción)*
   a. Porque siento inconformidad con alguna parte de mi cuerpo
   b. Porque tengo alguna imperfección en mi cuerpo
   c. Para aumentar mi nivel de autoestima
   d. Para causar impacto en mi grupo de amigos

6. *¿Qué factores consideras que influirían en la decisión de practicarte una cirugía estética? (Marca una opción)*
   a. La familia
   b. Los amigos
   c. Los medios de comunicación
   d. La pareja

7. *Consideras que los tratamientos de belleza son una alternativa para: (Marca una opción)*
   a. Mejorar la imagen
   b. Postergar la vejez
   c. Elevar la autoestima
   d. No sirven para nada

B. ADORNOS

8. *Consideras que los piercings, expansiones o tatuajes están asociados a: (Marca una opción)*
   a. Una moda

b. Un acto de rebeldía
c. Un medio de expresión
d. Una búsqueda de identidad

9. *¿Cuál de los siguientes campos considera que más discrimina a los que tienen piercings, expansiones o tatuajes? (Marca una opción)*
   a. En el religioso
   b. En el familiar
   c. En el laboral
   d. En el educativo (colegio, universidad)

10. *A futuro, ¿le permitirías a tu hijo/a tener un piercing, expansión o tatuaje? (Marca una opción)*
   a. Sí, porque creo en el libre desarrollo de la personalidad
   b. No, porque no son los valores que me infundieron mis padres
   c. Si es hombre se lo permito; si es mujer, no
   d. Si es mujer se lo permito; si es hombre, no
   e. No, porque es una manera de expresar rebeldía

11. *¿Qué consecuencias considera trae tener piercings, expansiones o tatuajes? (Marca una opción)*
   a. Contraer infecciones o amputaciones
   b. Trae limitaciones para conseguir trabajo
   c. Genera problemas con la familia
   d. Excluye a la persona de una vida socialmente normal

12. *¿Consideras que, para colocarse un piercing, expansión o hacerse un tatuaje se debe tener el consentimiento de los padres? (Marca una opción)*
   a. Sí, porque debo respetar las decisiones que ellos toman para mi formación
   b. No, porque soy dueño de mi cuerpo
   c. Sí, porque no debo romper los valores inculcados en mi familia
   d. No, porque ellos no comprenderían mis razones

C. MODA

13. *¿En qué crees que incide la moda en los jóvenes? (Marca una opción)*
   a. En la personalidad

b. En las relaciones sociales
c. En el estatus
d. En conseguir pareja

14. ¿Qué importancia le atribuyes al vestuario? (Marca una opción)
a. Mucha, es parte de mi imagen
b. Poca, es más importante lo que soy que como me veo
c. Mucha, hoy día se excluye al que no está vestido con buenas marcas
d. Poca, mis padres me han inculcado que el vestir no hace a una persona

15. Consideras que el vestir en una persona revela: (Marca una opción)
a. Su condición económica
b. Su estado emocional
c. Su condición social
d. Su nivel de formación

16. ¿Consideras que el sentirte identificado con una moda puede llevarte a pertenecer a una tribu urbana? (Marca una opción)
a. Sí, porque es un comienzo para identificarme con un grupo buscando la aceptación
b. No, porque necesariamente la moda no me lleva a cambiar mi forma de ser
c. Sí, porque cada moda representa una tribu urbana existente
d. No, porque el hecho de vestirme de una manera específica no significa que comparto los ideales de una tribu urbana

CÓDIGO | | | |

CREENCIAS SOBRE LA RELIGIÓN

A. SISTEMAS DE FE

1. De las siguientes afirmaciones, tú concibes por sagrado: (Marca una opción)
a. Todo aquello que se considera sobrenatural
b. La relación existente entre el sujeto, un dios y su representación física

(objetos, gestos, naturaleza)
c. Una realidad que trasciende este mundo
d. Aquello que es de sumo respeto

2. *¿Para ti qué es lo más importante? (Enumera de 1 a 6 las siguientes respuestas; siendo 1 la más importante y 6 la menos importante)*
   a. _____ Dios
   b. _____ La vida después de la muerte
   c. _____ El alma
   d. _____ El cielo
   e. _____ El infierno
   f. _____ La reencarnación

3. *De los siguientes símbolos sagrados, ¿con cuál te identificas? (Marca una opción)*
   a. La cruz
   b. La cabeza del carnero
   c. La Virgen en sus diferentes advocaciones
   d. El buda
   e. La cruz nazi
   f. La estrella de cinco puntas
   g. Mahoma

4. *Para ti, lo profano es: (Marca una opción)*
   a. Lo que está inherente al hombre (es decir, cerca de él)
   b. Algo que está fuera del entendimiento del hombre
   c. Irrespeto de lo sagrado
   d. Todo lo que toma forma, símbolos, mito y ritos de acuerdo a la cultura

B. SISTEMAS DE CULTO

5. *¿Perteneces a un grupo religioso? (Marca una opción)*
   a. Sí _____
   b. No _____

6. *¿A cuál grupo religioso de la siguiente lista perteneces? (Marca una opción)*
   a. Católico, romano
   b. Protestante
   c. Evangelista
   d. Judío

e. Musulmán
f. Hindú
g. Budista
h. Otro ¿Cuál? _____

7. *De las siguientes decisiones, ¿cuáles están cimentadas en el legado de tus tradiciones religiosas? (Enumera de 1 a 5 las siguientes respuestas, siendo 1 la menos importante y 5 la más importante).*
   a. _____ Cesar sus actividades cotidianas el día Domingo
   b. _____ La escogencia de pareja perteneciente al mismo credo
   c. _____ El tipo de música que escucha
   d. _____ El tipo de comida que consume
   e. _____ El tipo de vestuario que usa

8. *¿Quiénes han sido las personas que te han inclinado a una postura religiosa? (Enumera teniendo en cuenta el nivel de inclinación: 1 de menor y 7 de mayor inclinación)*
   a. _____ Padres
   b. _____ Amigos
   c. _____ Familiares cercanos (tíos, primos, abuelos)
   d. _____ Hermanos
   e. _____ Conocidos
   f. _____ Profesores
   g. _____ Pareja

9. *De acuerdo a tus tradiciones religiosas, usted cree en: (Marca una opción)*
   a. Los milagros
   b. El poder de la hechicería
   c. Existe la vida después de la muerte
   d. Existe el paraíso eterno
   e. Existe el infierno

   ¿Por qué? _____
   _____

10. *Según tus tradiciones religiosas, para ti un "dios" es: (Enumera de 1 a 6 las siguientes respuestas, siendo 1 la menos importante y 6 la más importante).*
    a. _____ Un ser supremo
    b. _____ Una omnipresencia

c. _____ Un ser que puede ser invocado
d. _____ La experiencia religiosa
e. _____ La experiencia con lo divino
f. _____ Un ser con principio y fin

11. De las siguientes creencias, selecciona la más pertinente de acuerdo a tu postura religiosa: (Marca una opción)

a. La trinidad (el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo)
b. Vida ceñida a las Sagradas Escrituras
c. No hay más dios que Alá y Mahoma es el último mensajero de Alá
d. La restauración y organización de la Iglesia
e. El Infierno es la sepultura común de la humanidad: la tumba
f. Haile Selassie I es la tercera reencarnación de Jah, abreviación de Yahvéh, después de Melquisedec y Jesús
g. Otra ¿Cuál? _____

C. SISTEMAS DE PARTICIPACIÓN

12. De tus prácticas religiosas, ¿cuáles de las siguientes acciones te han sido impuestas?
(Enumera de 1 a 7 las siguientes respuestas, siendo 1 la menos importante y 7 la más importante).

a. _____ Bautizo, confesión
b. _____ Cumplir con prácticas vegetarianas
c. _____ Practicar el celibato
d. _____ Modificar el vestuario
e. _____ Seleccionar el grupo social
f. _____ Ir a la iglesia
g. _____ Hacer ayuno

13. Has apropiado las ideologías de tu religión por: (Marca una opción)

a. Convicción
b. Obligación
c. Moda

¿Por qué? _____
_____
_____
_____

14. En tu grupo religioso, ofrendar es un acto de: (Marca una opción)
a. Bondadoso
b. Voluntario
c. Impuesto
d. Por convencimiento
¿Por qué? _____

CÓDIGO | | | |

CREENCIAS SOBRE CIUDADANÍA

A. PARTICIPACIÓN

1. En mi barrio quieren hacer un parque para que los jóvenes tengan un lugar dónde montar tabla y reúnen a toda la comunidad para tomar decisiones acerca de dónde y cómo se va hacer. Yo estoy en esa reunión y:
(Marca una opción)
a. Pido la palabra así no tenga nada que decir
b. Pido la palabra porque mi opinión es importante para las decisiones
c. Mejor me callo, mi opinión no cambiará en nada las decisiones
d. Mejor me callo, porque hay expertos que saben más que yo

2. Es muy importante que un candidato a personero estudiantil exponga su plan de trabajo a toda la comunidad educativa, porque:
(Marca una opción)
a. Las personas informadas pueden tomar una decisión a conciencia
b. Puedo elegir a quien más responde a mis necesidades e intereses
c. Es una buena estrategia para persuadir a toda la comunidad
d. Así, el candidato cumple el requisito que le exige su aspiración al cargo

3. La Junta de Acción Comunal de mi barrio permite: (Marca una opción)
a. Conocer a los residentes más populares del sector
b. Aportar ideas para solucionar en conjunto los problemas del barrio
c. Concretar y ejecutar acciones según las necesidades de la comunidad
d. Tomar medidas para beneficiar los intereses de unos pocos

4. *¿Cuál consideras que es el propósito de pertenecer a un grupo artístico, deportivo o religioso?(Marca una opción)*
   a. Agradar a otros (familiares, amigos, compañeros, etc.)
   b. Darle un apropiado uso al tiempo libre
   c. Suplir la necesidad de pertenecer a una comunidad
   d. Desarrollar mis habilidades físicas, artísticas o espirituales

5. *De las siguientes afirmaciones, ¿cuál crees que es la opción que más se acerca a la definición de ciudadanía? (Marca una opción)*
   a. Un compromiso con actividades políticas para la elección de gobernantes
   b. La pertenencia a una comunidad con el fin de resolver problemas comunes
   c. Participar en las actividades que se promueven en la ciudad
   d. Cuando una persona reclama sus derechos y cumple con sus deberes

6. *Un día entre semana me desplazo cómodamente sentado en el transporte público y veo que una mujer de 65 años hace uso del servicio. En la fila de adelante, donde están las sillas azules, hay dos personas jóvenes cómodamente sentadas y teniendo una amena conversación. Fingen estar dormidas justo segundos antes de que la mujer hiciera uso del servicio. ¿Cuál sería mi postura frente a esta situación? (Marca una opción)*
   a. No estoy de acuerdo, me enojo con la actitud de las personas sentadas en las sillas azules y, al bajar ellos del servicio, les miro mal
   b. Me molesta sobremanera el actuar de las personas sentadas en las sillas azules y les exijo ceder el puesto para la mujer mayor
   c. Me molesta la actitud de las personas sentadas en las sillas azules e inmediatamente cedo mi lugar a la mujer mayor
   d. Me siento irritado con la actitud de las personas que usan las sillas azules y, además, decaído por no haber brindado mi lugar a la mujer mayor antes que otro lo hiciera

B. LO PÚBLICO

7. *Pedro es un profesional en Finanzas con Maestría en Relaciones Internacionales que busca opciones de mejorar su condición laboral. María es una profesional en Contaduría con una Especialización en Finanzas que requiere del trabajo para el sostenimiento de su familia, luego de la separación de su pareja. Juan es un recién egresado de pregrado en Economía con experiencia durante sus*

prácticas universitarias. Los tres son candidatos a un cargo dentro de una prestigiosa empresa. Ellos han dado fin a su periodo de prueba con óptimos resultados. ¿A cuál de los tres darías el cargo para incorporarse a la empresa? (Marca una opción)

a. A Juan porque merece una oportunidad
b. A María porque su condición actual es difícil
c. A Pedro porque su perfil profesional lo certifica

8. *De acuerdo a lo que cree, responda sí o no a las siguientes afirmaciones:*

Creo que…	**SI**	**NO**
a. En mi colegio se debe restringir el ingreso a estudiantes desplazados por la violencia, desvinculados del conflicto o afrodescendientes		
b. En mi colegio, se debe considerar más a la población desplazada por la violencia debido a su situación		
c. Debo evitar la interacción con compañeros que cometen faltas disciplinarias y académicas		
d. Debo denunciar al amigo que, además de su refrigerio, tomó uno más de los que sobraba a escondidas porque sentía hambre		

9. *Si veo que un compañero o compañera mayor le pega o le grita cosas desagradables a un niño o niña, mi reacción será: (Marca una opción)*

a. Pedir ayuda para que no lo sigan maltratando
b. Quedarme callado para no meterme en problemas
c. Intervenir y defender al niño pequeño
d. Rechazar la situación, pero no hacer nada por impedirla

10. *Si veo a un compañero o compañera rayando los pupitres: (Marca una opción)*

a. Me indigno porque son del colegio y el colegio es de todos
b. Ignoro el hecho porque el pupitre está muy viejo
c. Considero que puede hacerlo porque pagó el pupitre con la matrícula
d. Pienso que no le afecta porque yo también lo he hecho

11. *Considero que el uso de los espacios como parques, calles, edificios públicos, plazas y zonas de descanso deben ser usados por:*

(Marca una opción)

a. Los niños, niñas y adolescentes
b. Los deportistas
c. Los que pagan sus impuestos
d. El que lo desee
e. El que lo necesite

11.1 Lo anterior debe ser así, porque: (Marca una opción)

a. Son quienes realmente necesitan ese espacio
b. Esos espacios públicos no tienen dueño
c. Hay otros grupos de personas que desaprovechan ese espacio
d. Son quienes hacen mayor provecho del espacio

12. Mario ha tenido buenas notas todo el año, pero por una falla perdió una materia y necesita pasar un examen difícil para graduarse. Mario le cuenta a un amigo que ha pensado tres formas de resolver el problema: 1) Darle una bonificación al maestro para que lo pase en la materia. 2) Aceptar el ofrecimiento de un compañero que le consigue las respuestas. 3) Pedirle al más pilo de la clase que le deje ver sus respuestas

En cualquier caso, ***marque con una X*** *en cada una de las opciones, según esté de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes situaciones:*

Opciones	**ACUERDO**	**DESACUERDO**
a. El amigo no le dice nada porque no es su asunto		
b. Es preferible que no se gradúe		
c. Todo vale con tal que se gradúe		
d. El amigo lo delata así parezca un soplón		

C. LA NORMATIVIDAD

13. Las siguientes acciones son responsabilidades de los ciudadanos: (Enumera de 1 a 6 las siguientes opciones, siendo 1 la más importante y 6 la menos importante)

Acciones

a. _____Votar para elegir los gobernantes
b. _____ Prestar el servicio militar

c. _____ Participar en grupo local, comunitario o institucional
d. _____ Hacer la veeduría a una obra de infraestructura
e. _____ Realizar un servicio voluntario en una obra social
f. _____ Clasificar las basuras antes de desecharlas

En las siguientes preguntas, marca una sola opción de respuesta de acuerdo con tu criterio como estudiante.

14. Según datos de las últimas elecciones en Colombia, se evidencia que los jóvenes son la franja de población que menos vota. Esta situación se explica porque los jóvenes:

a. Tienen una idea negativa de la política
b. Tienen poco conocimiento sobre la importancia del voto
c. Piensan que da lo mismo votar que no votar
d. Desconfían de los partidos políticos

15. Un profesor reprende a un estudiante por su mal comportamiento; el estudiante, yendo en contra del manual de convivencia, agrede físicamente al profesor. El profesor les pide a las directivas que expulsen al estudiante del colegio. Si las directivas expulsan al estudiante:

a. Están vulnerando su derecho a la educación, porque el profesor no puede pedir la expulsión de un estudiante
b. Por voluntad del Estado, las directivas no pueden expulsar al estudiante
c. No se le está vulnerando su derecho a la educación, porque el estudiante fue expulsado por razones justas
d. No se puede expulsar al estudiante porque el colegio perdería beneficios provenientes del Estado por cada estudiante que tenga matriculado

CÓDIGO | | | |

CREENCIAS SOBRE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

A. CONCEPTO DE COMUNICACIÓN VIRTUAL

1. *Las tecnologías para la comunicación son medios múltiples y cambiantes relacionados con la circulación y manejo de todo tipo de información que las personas necesitan en la vida actual. Con esta afirmación, estás: (Marca una opción)*
   a. De acuerdo
   b. Parcialmente de acuerdo
   c. En desacuerdo
   d. Parcialmente en desacuerdo

2. *Hoy en día, la comunicación virtual mediante las tecnologías afecta las relaciones interpersonales porque esa es una forma adecuada para: (Marca una opción)*
   a. Conocerse en sus intereses y cualidades
   b. Interactuar sin un encuentro personal
   c. Entretenerse aprovechando el tiempo libre
   d. Ampliar sus conocimientos científicos

B. INFORMACIÓN EN LA RED

En las siguientes preguntas, enumera las opciones de 1 a 4, según su criterio, siendo 1 la menos importante y 4 la más importante.

3. *Cuando te comunicas por medio del internet, lo haces porque estás convencido(a) de que:*
   a. _____ Así encuentras muchas formas de distracción
   b. _____ Es muy importante adquirir más conocimientos
   c. _____ Es la mejor forma de ampliar las relaciones sociales
   d. _____ Se puede intercambiar información diversa y actualizada

4. *Los juegos virtuales han reemplazado los juegos de esfuerzo físico y otras actividades de esparcimiento a las que tradicionalmente se dedicaban los jóvenes.*

En tu caso, los juegos en línea sirven especialmente para:

a. _____ Mantenerme entretenido
b. _____Competir con otras personas
c. _____ Desarrollar agilidad visual
d. _____ Ampliar la agilidad mental

5. *¿Qué tipo de páginas de internet visitas con frecuencia para comunicarte?*
   a. _____YouTube
   b. _____Textos académicos
   c. _____ Facebook
   d. _____Videojuegos
   e. _____ Otro Cuál:_____

6. De los siguientes avances tecnológicos, ¿cuál es el orden de importancia que crees que tiene cada uno, según tus intereses?
   a. _____Correo electrónico
   b. _____ Skype
   c. _____ Facebook
   d. _____ Twitter
   e. _____ Otro Cuál: _____

En las siguientes preguntas elegir una sola opción y señalar la respuesta que consideres que se relaciona más directamente con tu pensamiento.

7. *¿Cuándo encuentras una información digital que consideras muy importante o valiosa, la lees y la compartes con otras personas?*
   a. No, pienso que solo me puede interesar a mí
   b. Sí, porque a los demás también podría importarle
   c. Sí, cuando sé que alguien la puede necesitar
   d. Nunca, no me gusta compartir información

8. *Con las tecnologías de información y comunicación, se accede a un conjunto de imágenes, sonidos y textos que ofrece internet para informar y transmitir datos muy diversos, ante lo cual:*
   a. Crees con seguridad que todo lo que aparece allí es verdad
   b. Observas, pero no te dejas influir por lo que allí se muestra
   c. Simplemente, lo ves como una forma de entretención
   d. Especialmente, lo encuentras útil para tu formación académica

9. *En la era digital, las tecnologías son un recurso esencial para comunicarse en la vida diaria. Por eso, la principal ventaja de mantenerse conectado y comunicado es:*
   a. La libertad para hacerlo, según mi necesidad
   b. Estos medios ofrecen más efectividad que otros
   c. Los costos están al alcance de mis recursos
   d. Tengo mucho tiempo de sobra para hacerlo

10. *Cuando no puedes comunicarte por medio de las tecnologías es porque: (Marca una opción)*
   a. Económicamente es imposible
   b. No dispongo de los equipos necesarios
   c. Debo cumplir órdenes o prohibiciones
   d. Tengo dificultades para manejar las tecnologías

C. COMUNIDADES VIRTUALES

11. *Cuando te enteras de que salió al mercado un nuevo aparato tecnológico que ofrece más aplicaciones de las ya conocidas, siempre procuras conseguirlo porque es:*
   (Marca una opción)
   a. Una cuestión de moda que me da prestigio social
   b. Más veloz y más práctica para lograr lo que quiero
   c. Necesaria para ser aceptado en los grupos donde interactúo
   d. Me interesa actualizarme con nuevos programas

12. *Algunos padres, incluso los más tranquilos, se enfadan con sus hijos y les prohíben permanecer demasiado tiempo conectados a la red. Si este fuera tu caso, ¿qué harías?*
   (Marca una opción)
   a. Continúo interactuando a pesar de la prohibición
   b. Tomo en cuenta la observación y me desconecto
   c. Explico mis puntos de vista e insisto en continuar
   d. Busco otros lugares para conectarme por más tiempo

13. *Cuando recibes un mensaje o correo electrónico sin identificación que contiene insultos o amenazas, decides: (Marca una opción)*
   a. Rechazarlo porque no te interesa ese vínculo

b. Contestarlo para pedir una explicación seria
c. Devolverlo con insultos y bloquearlo
d. Contárselo a otra persona para que te ayude

En la siguiente pregunta, enumera las opciones de 1 a 4, según tu criterio, siendo 1 la menos importante y 4 la más importante.

14. Si en tu colegio encuentras estudiantes que viven situaciones de rechazo entre sus compañeros y, por lo tanto, no tienen amistades y se comunican por medio del internet, en tu concepto, esta alternativa es válida porque por este medio pueden:
a. _____Encontrar con quién expresar sus sentimientos
b. _____Descubrir personas dispuestas a ser amigos(as)
c. _____ Sentir aceptación y reconocimiento personal
d. _____ Expresar libremente sus ideas y puntos de vista

CÓDIGO | | | |

CREENCIAS SOBRE TIEMPO LIBRE Y OCIO

A. CONCEPTOS

En las siguientes preguntas ordena de 1 a 4 según su grado de acuerdo, siendo 1 aquella con la que menos está de acuerdo y 4 aquella con la que está totalmente de acuerdo según su experiencia como estudiante.

1. ¿Con cuál de las afirmaciones sobre lo que significa el tiempo libre estás más de acuerdo?
a. _____Un espacio donde puedo realizar actividades que me distraen
b. _____Aquel que me queda después de satisfacer necesidades y obligaciones cotidianas
c. _____El que dedico a no hacer ninguna actividad porque quiero descansar
d. _____El que empleo en actividades que considero de interés para mí

2. ¿Con cuál de las afirmaciones sobre lo que significa el tiempo de ocio estás más de acuerdo?

a. _____Voluntariamente, elijo qué hacer para descansar
b. _____Pierdo el tiempo en cosas innecesarias
c. _____Me relaciono o divierto con mis amigos(as)
d. _____Asisto a reuniones o actividades sociales

3. *Considero que soy ocioso(a) cuando: (Marca una opción)*
   a. Me dedico totalmente a descansar
   b. Estoy aburrido(a) porque no tengo qué hacer
   c. Tengo espacios que dedico a mí mismo(a)
   d. Estoy tranquilo(a) y me dedico a no hacer nada

4. *Cuando cumplo con oficios de la casa es porque: (Marca una opción)*
   a. Sé que son obligaciones que debo cumplir
   b. Para mí es un placer ayudar a mi familia
   c. Aprendo a realizar cosas que me sirven para la vida
   d. Me gustan los oficios domésticos y los disfruto

B. ACTIVIDADES

5. *Las tareas, talleres, trabajos y demás actividades del colegio, que realioó en casa, son para mí: (Marca una opción)*
   a. Una obligación como estudiante
   b. Aquellas que me ayudan a aprender
   c. Una forma de divertirme
   d. Un deber impuesto por mi familia

6. *En mi vida cotidiana como estudiante, dedico tiempo al consumo de alimentos y a dormir porque:*
   (Marca una opción)
   a. Quiero tener buena salud
   b. Son fundamentales para vivir
   c. Me permiten tener un buen estado de ánimo
   d. Me interesa conservar la figura

7. *En mis actividades diarias, dedico suficiente tiempo a ver televisión porque: (Marca una opción)*
   a. Me permite estar solo(a)
   b. Puedo seguir a mis ídolos favoritos

c. Me distrae y me divierte
d. Me siento identificado(a)

8. *Al regresar del colegio, escucho música porque es un espacio para: (Marca una opción)*
   a. Recordar a mi pareja en su ausencia
   b. Expresar lo que siento de la vida
   c. Relajarme y estar tranquilo(a)
   d. Estar al día en los nuevos éxitos

9. *Participo en actividades culturales tales como danza, teatro, pintura, música que ofrece mi colegio o las instituciones de la localidad porque: (Marca una opción)*
   a. Desarrollo habilidades
   b. Me distraen y me permiten salir de la rutina
   c. Puedo dedicar el tiempo requerido
   d. Me autorizan para salir de mi casa

10. *Como estudiante, me gusta participar en actividades físicas porque: (Marca una opción)*
    a. Me quitan el estrés
    b. Me encuentro con mis amigos
    c. Me gusta competir
    d. Es importante cuidar mi salud

11. *Me gusta participar en eventos nocturnos porque: (Marca una opción)*
    a. Es un buen espacio para conseguir pareja
    b. Tengo mayor aceptación en mi grupo de amigos
    c. Prefiero salir de mi casa en las noches
    d. Es una forma de demostrar que soy grande

APÉNDICE 2. MARCO MUESTRAL DEL ESTUDIO DE CREENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE GRADOS DÉCIMO Y UNDÉCIMO DE COLEGIOS DEL SECTOR OFICIAL DE BOGOTÁ

MUESTRA DEL ESTUDIO			
COLEGIOS DEL SECTOR OFICIAL DE BOGOTÁ (COLEGIOS DISTRITALES Y DE CONVENIO ESTUDIANTES ENCUESTADOS			
1528 ESTUDIANTES DE COLEGIOS DISTRITALES[1]	1790 ESTUDIANTES DE COLEGIOS EN CONVENIO[2]	Total = 3318 estudiantes de colegios del sector oficial	
COLEGIOS SELECCIONADOS		UBICACIÓN	
Distritales	Convenio	Localidades	Contextualización
Colegio Cortijo Vianey I.E.D. Colegio Brasilia Usme I.E.D Colegio La Gran Yomasa I.E.D Colegio Miguel de Cervantes Saavedra I.E.D Colegio Federico García Lorca I.E.D Colegio los Comuneros Oswaldo Guayasamín I.E.D Colegio Estanislao Zuleta I.E.D Colegio Nuevo San Andrés de los Altos I.E.D Colegio Ofelia Uribe de Acosta I.E.D	Colegio Isidro Molina. Colegio San Juan de los Pastos Colegio Juan Rulfo Instituto Técnico Comercial Julio Cortázar San Gregorio Hernández Liceo Santa Ana del Sur	Usme	Establecida como la localidad 5ª y situada al sur de Bogotá. Esta localidad contiene siete UPZ (unidad de planeamiento zonal): La Flora, Danubio Azul, Gran Yomasa, Comuneros, Alfonso López, Parque Entrenubes y Ciudad Usme; además, representa el 5,1% de la población capitalina, lo que equivale a 382.876 habitantes ubicadas en Bogotá (2011). La población de Usme se encuentra localizada en los estratos 1 (bajo-bajo) y estrato 2 (bajo). Haciendo alusión al sector educativo, en Usme se sitúan 77 colegios del sector oficial que se dividen entre los colegios oficiales distritales (44), en concesión (5), en convenio con colegios privados (17) y Jardines SDIS (Secretaría de Integración Social) (4).
Colegio Juan Lozano y Lozano I.E.D Colegio Gonzalo Arango I.E.D Colegio Prado Veraniego I.E.D Colegio Gerardo Paredes Colegio Aníbal Fernández de Soto I.E.D Colegio Gustavo Morales Morales I.E.D Colegio La Gaitana I.E.D	Liceo Siglo XXI Liceo Homérico Liceo Empresarial del Campo Colegio Edgar Salamanca Africano Colegio Reina de Gales Gimnasio Nuevo Suba Colegio Campestre Maximino Poitiers Colegio Celestín Freinet	Suba	Suba es la Localidad 11, cuenta con más de mil barrios. Posee una inmensa riqueza ecológica-ambiental. La localidad de Suba está ubicada en el extremo noroccidental de la ciudad y limita por el norte con el municipio de Chía, por el sur con la localidad de Engativá, por el oriente con la localidad de Usaquén y por el occidente con el municipio de Cota. Suba es la localidad con mayor área urbana del Distrito, por cuanto representa el 15,2% de la superficie urbana total del distrito. Suba tiene doce UPZ: La Academia, Guaymaral, San José de Bavaria, Britalia, El Prado, La Alhambra, Casa Blanca Suba, Niza, La Floresta, Suba, El Rincón y Tibabuyes. En cuanto a educación, la tasa de asistencia al nivel secundario es de 92,4%, mientras que para el nivel superior es 46,3% del total de la población en edad escolar.

Colegio Antonio García I.E.D Colegio El Minuto de Buenos Aires I.E.D Colegio Rafael Uribe Uribe I.E.D Colegio Sotavento I.E.D	Liceo Contadora Liceo Confraternidad Liceo Coruña Instituto Jerusalén	Ciudad Bolívar	La localidad 19 Ciudad Bolívar posee una extensión territorial de 22 914 hectáreas, de las cuales 2088 pertenecen al área urbana, lo que la ubica en el tercer lugar entre las localidades del distrito; esta se ubica en el suroccidente de la ciudad. La zona urbana de Ciudad Bolívar es una de las partes de escasos recursos económicos donde predominan los tugurios y barrios marginales. Según las proyecciones para el año 2012 de población entregadas por el DANE y la Oficina Asesora de Planeación de la SED, la población de Bogotá es de 7 571 345 habitantes; para la localidad de Ciudad Bolívar la población es de 651 586 habitantes que corresponde al 8.61% del total de Bogotá. La localidad está declarada por las autoridades distritales como zona roja. La mayor parte del territorio es rural. Es uno de los sectores de la ciudad reconocidos por una gran cantidad de problemas sociales, encabezados por la violencia, provocada mayormente por el pandillerismo y grupos violentos. En cuanto a la oferta educativa de la localidad Ciudad Bolívar se encuentran en total 124 instituciones educativas, de las cuales 35 colegios privados tienen convenios con la Secretaría de Educación y en estos se atienden en el año 2012 en educación media a 2602 estudiantes.
Colegio Codema I.E.D Colegio Darío Echandía I.E.D Colegio Gabriel Betancourt Mejía I.E.D Colegio Gustavo Rojas Pinilla I.E.D Colegio Marsella I.E.D Colegio Prospero Pinzón I.E.D Colegio Saludcoop I.E.D Colegio San José I.E.D	Unidad Educativa Jean Piaget Colegio Jazmín Occidental Colegio Educativo San Luis Gonzaga Fe y Alegría Liceo Eucarístico Mixto Instituto Renato Descartes	Kennedy	La localidad de Kennedy se ubica en el sector suroccidental de la ciudad y está demarcada de siguiente manera: por el oriente, limita con la Avenida Congreso Eucarístico (AV KR 68); por el norte, con el Río Fucha y la Calle 13; por el sur, con la Autopista Sur, el Río Tunjuelito y la avenida calle 40 Sur; por el occidente, con Camino Osorio Bosa y el municipio de Mosquera. La localidad tiene una forma de cuadrado, cuyos puntos extremos son: al noroccidente, la intersección del Río Fucha con el Río Bogotá; al nororiente, la avenida El Espectador con Calle 13; al suroriente, el cruce de la avenida 68 con Autopista Sur; y al suroccidente, el Río Tunjuelito y parte de la Avenida Ciudad de Cali. Limita por el norte con la localidad de Fontibón y el municipio de Mosquera, al sur con las localidades de Bosa, Ciudad Bolívar y Tunjuelito; al oriente con la localidad de Puente Aranda y al occidente con la localidad de Bosa. En esta localidad se encuentran doce UPZ (Unidad de planeación zonal) que hacen parte de la pluralidad que allí se encuentra.

Colegio Bosa Nova I.E.D Colegio Carlos Albán Holguín I.E.D Colegio Débora Arango Pérez I.E.D Colegio Gran Colombiano I.E.D Colegio José Antonio Galán I.E.D Colegio Nuevo Chile I.E.D Colegio Orlando Higuita Rojas I.E.D Colegio Pablo de Tarso I.E.D Colegio Cedid San Pablo I.E.D	Colegio Claretiano el Libertador Colegio Colombo Japonés Colegio Miguel Ángel Asturias Colegio Nuevo Liceo Granadino Colegio Claretiano de Bosa Liceo Ciudad Capital Colegio Alcalá Liceo Alfredo Nobel Liceo Antonio de Toledo	Bosa	Bosa se ubica en la periferia sur de la ciudad y presenta un territorio plano formado por depósitos aluviales del río Bogotá y el río Tunjuelo; la cuenca del río Tunjuelo constituye el espacio ambiental contenedor de cerca de dos millones y medio de personas de bajos ingresos. Esta zona se conoce como la de mayor exclusión y de segregación socioespacial de la ciudad. La parte occidental, correspondiente a la zona plana y parte baja de la cuenca del río Tunjuelo, presenta un amplio desarrollo y crecimiento en la Localidad de Bosa, con amenazas sobre el humedal de Tibanica. En Bosa, Bogotá aún dispone de territorios para urbanizar, donde Metrovivienda ha desarrollado varios planes parciales. De acuerdo con la información suministrada por el plan maestro de equipamientos de educación, en Bosa se localizan 43 colegios oficiales; en lo que refiere a UPZ, Bosa Central concentra el mayor número de establecimientos educativos oficiales,
			con 24, le siguen la UPZ Bosa Occidental con 12. Las UPZ Apogeo y El Porvenir tienen tres colegios oficiales cada una y la UPZ Tintal Sur solo presenta un colegio oficial. En la localidad se ubican, además, 135 colegios no oficiales.

[1] Estudiantes que fueron encuestados bajo los campos de: Tiempo libre y ocio, Ciudadanía y Comunicación virtual y Vida afectiva.

[2] Estudiantes que fueron encuestados bajo los campos de: Familia, Vida afectiva, Institución educativa, Estética del cuerpo y Religión.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de noviembre de 2015
en Editorial Kimpres S.A.S.
En su composición se utilizaron tipos
Gill Sans MT 11,5/14.
Se imprimieron 500 ejemplares en book cream de 59 gramos.