



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803

Facultad de Educación

**Relatos de vida haciendo uso de tecnología: un aporte a procesos de
educación para la salud**

**Trabajo presentado para optar al título de Magister en Educación: Línea-
Educación y TIC**

YANET LILIANA FRANCO CANO

Asesores

DORIS RAMÍREZ SALAZAR

FERNANDO ZAPATA DUQUE

Medellín 2016

AGRADECIMIENTOS

Mi más emotivo y sincero agradecimiento a todas las personas que intervinieron en este proceso, a quienes me reconfortaron con sus palabras y abrazos.

A mis asesores Doris Ramírez Salazar y Fernando Zapata Duque por sus orientaciones, motivaciones y acompañamiento. Gracias por su inagotable paciencia y fe en mi trabajo. A cada uno de los profesores que conocí durante este camino y que tantos aprendizajes y reflexiones dejaron para mi vida profesional y personal. Agradezco especialmente al profesor Gabriel Murillo por inspirarme a conocer más de la vida, de la educación, de las personas a través de las historias. Estas se convirtieron en un tesoro para mi proceso de formación.

A mi familia. A Isabel, esa hija amorosa de ojos color aceituna que pacientemente esperó el regreso de su mamá a tiempo completo. Esa niña que, con letra pequeñita, me dejaba notas escondidas en los libros y alegraban mis jornadas cuando las descubría. A mi mamá, quien ha creído siempre en lo que hago y quien ha orado por mí en cada paso que he dado. A mi hermano, quien me fortalece cada día tan solo con su presencia.

Agradezco especialmente a mis compañeros de Maestría: Doreley, Juan Fernando, Julieth, Ana María y Elkin por las emocionantes conversaciones e historias que nos contamos, por alivianar mi carga cuando había frustraciones y por celebrar conmigo cada logro. Gracias por hacerme tan feliz este trayecto.

El apartado final de agradecimientos es indudablemente para las mujeres especiales de Santa Elena. Cuatro mujeres que me abrieron su corazón y las puertas de su casa. Un agradecimiento sincero porque me regalaron sus vidas por un momento, sus sueños, sus secretos. Es inmenso el cariño y respeto que siento por ellas, mujeres valientes y hermosas.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	8
<u>1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y REVISIÓN DE LITERATURA</u>	<u>10</u>
1.1. EDUCACIÓN APOYADA EN EL USO DE TIC	10
1.2. RELATOS DE VIDA EN EDUCACIÓN	13
1.3. EDUCACIÓN PARA LA SALUD	15
1.3.1. EDUCACIÓN PARA LA SALUD MENTAL	18
1.4. ¿CÓMO PUEDEN APORTAR LAS TEORÍAS SOBRE EL USO DE NARRATIVAS Y TECNOLOGÍAS A PROCESOS DE EDUCACIÓN PARA SALUD CON ENFOQUE PARTICIPATIVO Y CRÍTICO?	19
<u>2. OBJETIVOS</u>	<u>20</u>
2.1. OBJETIVO GENERAL	20
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
<u>3. MARCO TEÓRICO</u>	<u>21</u>
3.1. RELATOS DE VIDA	21
3.1.1. DEFINICIONES Y ENFOQUES NARRATIVOS	21
3.1.2. RELACIÓN ENTRE LOS RELATOS DE VIDA Y LA EDUCACIÓN	22
3.1.3. RELACIÓN ENTRE LOS RELATOS DE VIDA Y LA EDUCACIÓN MEDIADA POR TECNOLOGÍA	24
3.2. DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS	24
3.2.1. DEFINICIÓN Y ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN MEDIADA POR TECNOLOGÍA	24
3.2.2. POSIBILIDADES DE LA TECNOLOGÍA EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS	25
3.2.3. RELACIÓN ENTRE LOS DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS Y LOS RELATOS DE VIDA	28
3.3. EDUCACIÓN PARA LA SALUD	30
3.3.1. DEFINICIÓN Y ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD	30
3.3.2. ENFOQUE PARTICIPATIVO Y CRÍTICO DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD	32
3.3.3. EDUCACIÓN PARA LA SALUD MENTAL	33
3.3.4. RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD Y LA TECNOLOGÍA	34
3.3.5. RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD Y LOS RELATOS DE VIDA	35
3.4. PROCESOS DE APRENDIZAJE PERCEPTUAL	35
3.4.1. PERCEPCIÓN	35
3.4.2. PERCEPCIÓN MEDIADA	36
3.4.3. TEORÍA ECOLÓGICA DE LA PERCEPCIÓN	37
3.4.4. PERCEPCIÓN Y APRENDIZAJE	38
3.4.5. ARTEFACTO COGNITIVO	40
3.4.6. LA TECNOLOGÍA Y LAS POSIBILIDADES DE REPRESENTACIÓN	44
3.4.7. MEDIACIONES	45
<u>4. METODOLOGÍA</u>	<u>47</u>
4.1. MOMENTO 1: FASE DE EXPLORACIÓN PREVIA	48
4.1.1. PARTICIPACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL PROCESO CONVIVE	48
4.1.2. RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS EN EL PROCESO CONVIVE	49

4.1.3.	LA ETNOGRAFÍA COMO POSIBILIDAD DE ACERCAMIENTO AL GRUPO CONVIVE	55
4.1.4.	HALLAZGOS DE LA INVESTIGADORA A PARTIR DEL PROCESO CONVIVE	55
		64
4.2.	MOMENTO 2: INVESTIGACIÓN RELATOS DE VIDA HACIENDO USO DE TECNOLOGÍA: UN APORTE A PROCESOS DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD.	65
4.2.1.	PARADIGMA, ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	65
4.2.2.	SELECCIÓN DE LA MUESTRA PARA EL TRABAJO DE CAMPO	68.
4.2.3.	CONSIDERACIONES ÉTICAS DE LA INVESTIGACIÓN	72
4.2.4.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	73
4.2.5.	RECOLECCIÓN Y EL PROCESAMIENTO DE LOS DATOS	77
5.	RESULTADOS Y CONCLUSIONES	83
5.1.	ANÁLISIS INDUCTIVO CON DATOS BIOGRÁFICOS	84
5.1.1.	PERFILES BIOGRÁFICOS	84
5.1.2.	HALLAZGOS DEL ANÁLISIS INTERPRETATIVO	93
5.1.3.	RELATO CRUZADO	95
5.2.	ANÁLISIS DEDUCTIVO CON CATEGORÍAS PREESTABLECIDAS	97
5.2.1.	CONDICIONES INICIALES	97
5.2.2.	PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA	101
5.2.3.	VALORACIÓN FINAL DEL PROCESO POR PARTE DE LAS PARTICIPANTES	117
5.3.	CONCLUSIONES	118
5.3.1.	CARACTERIZACIÓN DE PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LA ESTRATEGIA	119
5.3.2.	DESCRIPCIÓN DEL PAPEL QUE CUMPLIERON LOS RELATOS DE VIDA COMO ARTEFACTOS COGNITIVOS	123
5.3.3.	DESCRIPCIÓN DEL PAPEL QUE CUMPLIERON LOS DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS COMO MEDIADORES DE UN PROCESO DE CONFIGURACIÓN Y REFIGURACIÓN DE RELATOS Y DE APRENDIZAJES PARA LA SALUD.	125
5.4.	RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES	127
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
	ANEXOS	141
1.	FORMATOS E INSTRUMENTOS	141
1.1.	FORMATO DIARIO DE CAMPO	141
1.2.	GUÍAS DE ENTREVISTAS ETNOGRÁFICAS	142
1.3.	GUÍAS DE ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS	148
1.4.	GUÍA DE INTERVENCIÓN	151
1.5.	CONSENTIMIENTO INFORMADO	154
1.6.	OPERACIONALIZACIÓN DE CÓDIGOS DE ANÁLISIS	156
1.7.	APARTADOS DE LOS RELATOS DE VIDA	161

LISTA DE TABLAS

TABLA 1. CONSOLIDADO DE APORTES DEL MOMENTO 1 A LA FORMULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE CONSTRUCCIÓN DE RELATOS CON TIC.	64
TABLA 2. MATRIZ DE SELECCIÓN DE PARTICIPANTES	71
TABLA 3. TIPO DE ANÁLISIS POR TIPO DE DATOS.....	80
TABLA 4. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS Y EVIDENCIAS.....	110
TABLA 5. PROCESOS DE PARTICIPACIÓN ACTIVA PRESENTES EN LA ESTRATEGIA.....	117



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

LISTA DE FOTOGRAFÍAS

FOTO 1. GRUPO DE PARTICIPANTES DE CONVIVE.....	48
FOTOS 2 Y 3. USO DE DISPOSITIVOS.....	52
FOTO 4. DIARIO DEL GRUPO CONVIVE “NUESTRA HISTORIA”.....	53
FOTO 5. REFLEXIÓN DE UNA PARTICIPANTE SOBRE EXPRESIÓN DE EMOCIONES EN EL DIARIO DEL GRUPO.	54



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. LA MEDIACIÓN EN RELACIÓN CON TECNOLOGÍA Y LA NARRACIÓN.	29
GRÁFICO 2. EL SUJETO ACTIVO EN RELACIÓN CON LA TECNOLOGÍA Y LA NARRACIÓN.	30
GRÁFICO 3. MOMENTOS DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN.	47
GRÁFICO 4. TÉCNICAS Y TIPOS DE DATOS RECOGIDOS CON ELLAS.	75
GRÁFICO 5. PROCESO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	78
GRÁFICO 6. SISTEMA CATEGORIAL PARTE 1	82
GRÁFICO 7. SISTEMA CATEGORIAL PARTE 2	82
GRÁFICO 8. COMPARATIVO DE CONDICIONES GENERALES.	99
GRÁFICO 9. NÚMERO DE PARTICIPANTES POR DISPOSITIVO.	103
GRÁFICO 10. LAS FORMAS DE INTERACCIÓN SOCIAL QUE POSIBILITAN LOS RELATOS DE VIDA.	104
GRÁFICO 11. POSIBILIDADES DE ACCIÓN Y CAPACIDADES DE ACCIÓN CON DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS EN LA ESTRATEGIA.	107
GRÁFICO 12. PROCESOS REFLEXIVOS QUE EMERGIERON DE LA INTERACCIÓN DE LAS PARTICIPANTES CON SUS PROPIOS RELATOS DE VIDA.	111
GRÁFICO 13. APORTES DE LA ESTRATEGIA AL CAMPO DE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD. .	114
GRÁFICO 14. EXPRESIONES DE PARTICIPANTES SOBRE VALORACIÓN DE LA ESTRATEGIA. ...	118
GRÁFICO 15. PROCESO DE INTERACCIÓN CON ARTEFACTOS DISTINTIVOS EN EL ENTORNO ..	120
GRÁFICO 16. PROCESO DE TRANSFORMACIÓN DE LA EXPERIENCIA.	121
GRÁFICO 17. FUNCIONES COGNITIVAS DEL RELATO COMO ARTEFACTO.	124
GRÁFICO 18. DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS COMO MEDIADORES PARA LA CONFIGURACIÓN Y REFIGURACIÓN DE RELATOS.	126

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se realizó a partir del diseño, aplicación y análisis de una estrategia apoyada en el uso de dispositivos tecnológicos para la producción de relatos personales con mujeres del sector rural. El propósito fue aportar al campo de la educación para la salud como dominio temático en el que se desarrolló dicha estrategia. A partir de las posibilidades que ofrece la educación mediada por TIC y la teoría ecológica del aprendizaje perceptual, este trabajo caracterizó los procesos de aprendizaje que surgieron en la aplicación de la estrategia y describió el papel que, tanto los dispositivos tecnológicos como los relatos de vida, desempeñaron en el favorecimiento de aprendizajes sobre convivencia familiar.

En la actualidad, investigadores y profesionales encargados de los procesos de educación para la salud se encuentran en la búsqueda por trascender el modelo transmisionista del conocimiento y la promoción de cambio de hábitos; para explorar nuevas metodologías basadas en la participación activa, directa y autónoma de los individuos para promover la salud y la vida. Uno de los grandes temas que inquieta a las autoridades nacionales y locales es la salud mental, especialmente la violencia intrafamiliar. Desde esta perspectiva, uno de los sectores de la población más vulnerables es el grupo de mujeres adultas jóvenes (entre los 25 y 39 años), con un 89% de casos reportados en el informe de Situación de Salud de 2013 realizado por la Secretaría Seccional de Salud de Antioquia.

Teniendo en cuenta que las tecnologías posibilitan la participación activa del sujeto en los procesos educativos; que permiten integrar los contextos cotidianos de los individuos y mediar entre el contexto y el sujeto; que sirven como dispositivos para la interpretación y organización del conocimiento personal; y que cada vez es más generalizado el acceso y uso de dispositivos móviles que posibilitan aprendizajes en cualquier momento y lugar; se consideró necesario indagar por procesos educativos mediados que contribuyeran al fortalecimiento de metodologías en educación para la salud con enfoque crítico y participativo. A partir de esa situación problémica, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo un proceso de producción de relatos personales haciendo uso de



tecnología, puede favorecer aprendizajes para la convivencia familiar en un grupo de mujeres del sector rural?

Para responder a esta pregunta, se realizó un estudio cualitativo con diseño etnográfico y enfoque biográfico-narrativo, aplicado a partir de una estrategia de construcción de relatos de vida haciendo uso de dispositivos tecnológicos. Ésta se realizó con cuatro (4) mujeres adultas jóvenes del corregimiento de Santa Elena, Medellín. El proceso de intervención consistió en diez (10) encuentros presenciales con cada mujer y se utilizaron técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de datos como, la observación participante con el diario de campo de la investigadora; entrevistas etnográficas semiestructuradas y entrevistas biográficas abiertas; y el relato unificado se convirtió en material sujeto de análisis.

Esta tesis la componen cinco capítulos. El primero expone el problema y la literatura revisada a lo largo de la investigación, desde tres frentes conceptuales, educación apoyada en el uso de TIC, relatos de vida en educación y educación para la salud. En el segundo capítulo se plantean los objetivos general y específicos del trabajo. Un tercer capítulo compendia el marco teórico de la investigación, haciendo énfasis en los campos teóricos que alimentaron el diseño y construcción de la intervención. Por cada tópico teórico se detallan las posturas conceptuales que se asumieron para el estudio y la integración de todos ellos como apuesta teórica para abordar el problema y dar solución a la pregunta de investigación. El cuarto capítulo presenta la metodología y está dividido en dos grandes partes: (a) un momento 1 que correspondió a la exploración previa en campo que permitió recolectar datos para estructurar la estrategia y seleccionar las participantes; (b) un momento 2 que corresponde a la intervención, aplicación de la estrategia de producción de relatos de vida y diseño de métodos de análisis. En el último capítulo se detallan los resultados de los análisis inductivo y deductivo, se presentan las conclusiones que dan respuesta a los objetivos de la investigación y se plantean las limitaciones y recomendaciones que surgieron a lo largo del diseño, aplicación y análisis de la intervención.



1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y REVISIÓN DE LITERATURA

1.1. Educación apoyada en el uso de TIC

Las tecnologías contribuyen a la renovación de la educación, ayudan a construir nuevas formas de ser y estar de las personas (Asamblea Nacional por la Educación, 2007), permiten que se produzcan aprendizajes en cualquier momento y lugar (UNESCO, 2013), y facilitan aprendizajes personalizados, contextualizados y colaborativos (UNESCO, 2014). Desde el campo de la educación apoyada o mediada por el uso de tecnología, la literatura arroja un amplio desarrollo en el cual se evidencian aportes como la importancia de integrar a los procesos de educación, los contextos y los saberes de las personas (Attwell, 2007; Colás, 2003; Díaz-Barriga, 2005; Gros, 2004, 2007), y las posibilidades que estas herramientas ofrecen para que las personas desempeñen un papel activo (De Lellis, Calzetta, & Gómez, 2014; Dellepiane, 2014; S. Hernández, 2008; Moreno, 2014; Pérez, 2012; Pineda, 2009; J. L. Rodríguez & Londoño, 2009; Soep, 2012; Specht, Tabuenca, & Ternier, 2013).

La búsqueda de sustentos teóricos y pedagógicos que integran eficientemente dispositivos tecnológicos a los procesos educativos, se ha dado principalmente desde corrientes como el constructivismo de Lev Vygotsky y Jean Piaget, y el construccionismo de Seymour Papert, quienes exploraron las posibilidades de los andamios, estructuras, artefactos para facilitar la construcción de conocimientos. La literatura señala que las TIC y lo que se puede representar con ellas, se consideran artefactos cognitivos en tanto permiten realizar mejor o de una manera distinta, ciertos procesos de la función cognitiva (Allen, Otto, & Hoffman, 2003; Badilla & Chacón, 2004; Benitez, 2005; Broncano, 2006; Pineda, 2009; Vélez, 2007). Los artefactos cognitivos son considerados no solo como objetos, sino que se constituyen como procesos, dado que hacen parte de una interacción entre un sujeto activo, epistémico y consciente que está inmerso en un entorno específico, en la cual se produce información, comunicación y conocimiento (Benitez, 2005).

En el rastreo bibliográfico se encontró un grupo de análisis de la mediación tecnológica vista desde un enfoque constructivista. La mediación es entendida como proceso que favorece procesos educativos (Gros, 2007), como posibilidad para que algo suceda

(McLuhan, 1964), como habilidades y competencias del sujeto para hacer uso de herramientas tecnológicas que le permitan configurar nuevas subjetividades (Fainholc, 2004). En resumen, la tecnología es un medio para actuar y esta es una posibilidad que debe aprovecharse en la educación.

En relación con el contexto donde se llevan a cabo los procesos de educación mediados por tecnología, se encuentra que la mayor parte de estudios en los que se explora e interviene, son escenarios de educación formal en distintos niveles y con distintos públicos. Sin embargo, el incremento de dispositivos que permiten movilidad y expansión ha sido clave para empezar a preguntarse por lo que sucede en otros escenarios y momentos en los que también se aprende, y que no están circunscritos al contexto escolar. Attwell (2007), asegura que, en términos de tecnología de la educación, ha habido poca atención en el aprendizaje informal o por fuera de espacios institucionales educativos o corporativos. El estudio realizado por Tabuenca, Ternier, & Specht (2013), indaga por la educación por fuera de la formalidad escolar que integra las tecnologías y, de esta manera, afirma que:

La presencia de dispositivos móviles en actividades diarias (...) es un hecho (...). Los ordenadores portátiles son utilizados diariamente por el 70.06% de los encuestados. Los smartphone son utilizados diariamente por 56,46% de los encuestados, mientras que 17.68% utiliza su tableta diariamente. Las tendencias indican que smartphone y tabletas son la piedra angular en futuros diseños de aprendizaje ya que son incluso más portables que los ordenadores portátiles. (p.3)

En Colombia, el número de abonados al servicio de telefonía móvil para el primer trimestre de 2015, alcanzó las 56 mil personas (Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, 2015), y en el Estudio de Consumo Digital realizado en 2014 por este mismo organismo, se señala que hubo un crecimiento de 12 puntos con respecto al año anterior en el uso de teléfonos móviles, pues pasó del 30% al 42% de personas que hoy tienen un dispositivo de estos.

En ese mismo sentido, la UNESCO (2013), establece un desafío clave en el desarrollo de proyectos de educación mediada por dispositivos tecnológicos: deben ser diseñados “desde un conocimiento más profundo de las realidades y las limitaciones de la educación

existente (...), así como de los contextos sociales y culturales” de las personas (p.35).

Incorporar lo que el sujeto es, sabe y le interesa, desde su contexto, es uno de los factores que permiten explorar la participación activa y crítica basada en procesos de educación mediados por TIC.

Con las posibilidades que ofrecen los dispositivos tecnológicos, los cuales están en manos de personas en un porcentaje cada vez mayor, y cuyas funcionalidades son cada vez más enriquecidas, es posible que los sujetos capturen, editen, procesen y publiquen sus historias con valor personal, en cualquier momento y lugar (Gliksman, 2013). Así, las TIC y lo que ofrecen técnicamente, amplían las posibilidades de contextualización, representación y socialización de las narraciones que se dan en el marco de una actividad educativa y se demuestran efectos positivos (Culén & Gasparini, 2012; Mette Bjørgen, 2010; Molina, 2011; Rodríguez-Illera & Escofet-Roig, 2004). Se destaca para este estudio, el potencial de las TIC en la visualización y retroalimentación de lo producido y lo que se produce a partir de la interacción entre el sujeto y la narración digital (S. Hernández, 2008; Herreros, 2012; Lemke, 2004; Sulbarán & Rojón, 2006), pues este tipo de herramientas le permiten al individuo construir cosas significativas en la actividad educativa (Resnick, 2002), a partir de dichas exteriorizaciones.

El aporte de las narrativas digitales radica en el valor educativo añadido que tienen, tal y como lo afirma Aller (2010), por la facilidad de uso de las herramientas y la motivación que implica hacerlas. Es justamente el entusiasmo por el logro autónomo y la conciencia de sí mismos, en quienes las construyen, lo que da forma y valor al uso de la tecnología en este tipo de estrategias, donde el individuo está en permanente reflexión sobre su creación y sobre el proceso de pensamiento y aprendizaje (Rheingold, 2013).

Como posibilidad metodológica de integración y participación activa de las personas a los procesos educativos, a lo largo de la literatura se rescata el concepto de diseño constructivista que tiene que ver con la creación de contenidos y diseño de tecnologías por parte de los mismos sujetos, lo cual favorece mayor apropiación por parte de los involucrados (Almeida, 2008; Borrero C, Cruz G, Mayorga M, & Ramírez G, 2009; Carr-Chellman & Savoy, 2003, 2004; Díaz-Barriga, 2005; Karagiorgi & Symeou, 2005; Moral & Cernea, 2005; Randall, Terwiesch, & Ulrich, 2005; Stojanovic de Casas, 2002).

1.2. Relatos de vida en educación

La mediación en el proceso educativo sucede de diversas maneras, y una de ellas es a partir de la representación, la cual se convierte en artefacto, en nuevos modos de percepción y de lenguajes. Las representaciones son nuevas narrativas que configuran subjetividades y permiten una educación crítica (Fainholc, 2004). La mediación narrativa, en palabras del filósofo Paul Ricœur (1986), “enriquece considerablemente la noción de sí mismo” (p.353), y permite al individuo indagar por su experiencia, su contexto, sus relaciones con el medio y con los demás, su conocimiento a través de una construcción (auto)biográfica.

En términos de Ostwald (1996), la representación siempre se referirá a un objeto externo que ayuda a la comprensión, a la expresión de ideas, como lo son los relatos. Al disponer los relatos como una representación externa, es posible identificar su aporte a los procesos de aprendizaje, en cuanto a las posibilidades que le brindan al sujeto, a partir de esa forma explícita para activar conocimientos tácitos y crear nuevas interpretaciones. En ese sentido, Amador (2012), destaca que esa exteriorización, donde el lenguaje también se constituye como una extensión (McLuhan, 1964), le permite al sujeto verse a sí mismo y explorar distintos posicionamientos. Esta exteriorización se convierte en “recurso para reconstruir prácticas sociales o individuales” (Amador, 2012, p. 26), y, si los relatos se entienden como tal, es posible que los individuos puedan beneficiarse de esto y por lo tanto tener aprendizajes de orden superior (Allen, Otto, & Hoffman, 2003).

El uso de las historias y relatos de vida en educación permite que el sujeto se sitúe como autor, narrador y personaje de su historia, es decir como un sujeto activo. El enfoque biográfico-narrativo en investigación educativa vive también su momento de resurgimiento, como señala Bertaux (1980), después de treinta años de abandono, surgen estudios apoyados en *recits de vie* –narrados por el propio sujeto-. Fue en el IX Congreso Mundial de Sociología, en 1978, según García (1995), cuando se marcó el punto de arranque de una “veloz expansión actual del uso de las historias de vida” (p.45), para la reflexión teórica y práctica (Sarabia, 1985). El método biográfico se ha recuperado, de acuerdo con Pujadas (2000), debido al gran auge de los últimos 20 años en respuesta a la “revalorización del actor social (individual y colectivo)” (p.127).

Las historias de vida tienen un importante camino recorrido en la educación. Dávila (2011), reseña una ruta de investigación narrativa y (auto)biográfica en el campo educativo y pedagógico, la cual “produce conocimientos sobre los sujetos en formación, sus vínculos interpersonales y sus relaciones con los espacios y los tiempos de la enseñanza y el aprendizaje” (p.193). En una revisión general de los usos de la narrativa en educación como procesos e investigaciones en las que se ha evidenciado el favorecimiento de movilizaciones y apropiaciones, se destacan procesos con adultos y adultos mayores (García, 1995), con docentes (García, 1995; Murillo, 2014; Souza, 2011; Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001) y con niños (Borja, 2011). Otro tema en la agenda, ya conectada con la educación mediada por tecnología, tiene que ver estudios realizados con niños, jóvenes y adultos que utilizan dispositivos tecnológicos para narrar, crear y publicar historias y contenidos, y de esa manera favorecer entornos más cercanos y participativos que promuevan aprendizajes (Agudo & Pascual, 2008; Amador, 2012; Badia, Barberà, Coll, & Rochera, 2005; Bauzá, 2006; Cabero & Gisbert, 2008; Cacheiro, 2011; Culén & Gasparini, 2012; Davis, 2004; García-Beltrán, Martínez, Pastor, & Blanco, 2009; Jakes & Brennan, 2005; Jiménez & Marín, 2012; Lara, Saigí, & Duart, 2003; Llanera & Villodre, 2009; Londoño M, 2013; Martínez, 2002; Mesa, Mesa, Valencia, & Mejía, 2012; Mette Bjørgen, 2010; Molina, 2011; Ohler, 2005; Ortega & Sierra, 2008; Rodríguez-Illera & Escofet-Roig, 2004; Salinas, Huerta, Porras, Pérez, & Ramos, 2006; Yee & Hargis, 2012; Zambrano & Medina, 2010).

En las ciencias sociales se desarrollan también importantes aportes sobre el uso y potencialidades de las historias de vida y las narrativas personales. La Escuela de Sociología de Chicago es una referencia en este sentido. Una de las obras más representativas en América Latina y referente en el uso de la técnica biográfica en las ciencias sociales, fue sin duda la obra *Los hijos de Sánchez* del historiador Oscar Lewis en los años sesenta. Montero (1998), resume las características que presentan las sociedades latinoamericanas en cuanto al uso de las historias de vida desde lo social, pues se trata de abordar temas como “la inestabilidad económica y política, los modos de inserción inestable en el trabajo asalariado, los flujos migratorios” (p.126), entre otras. El discurso femenino también ocupa un lugar destacado en los antecedentes de este enfoque (Bolívar, 2002a; Massolo, 1998). Las mujeres y su “modo propio de conocer” (Bolívar et al., 2001,

p. 66), aportaron una sensibilidad distinta que permitió romper con la tradición androcentrista y reivindicar las voces silenciadas (Bolívar et al., 2001).

En el marco de este estudio, se identificó que las historias de vida tienen una relación con la salud desde el uso de estas como metodologías terapéuticas en la medicina (Sarabia, 1985), y como método y técnica para comprender los procesos psicológicos de las personas (Sorsoli & Tolman, 2008) .

1.3. Educación para la salud

El mundo está siendo partícipe de un momento en el que la educación y la salud, como disciplinas y bases fundamentales de la realización humana, están presentando giros hacia objetos y metodologías de estudio centrados en el sujeto, quien lleva consigo su historicidad, sus contextos, sus relaciones. Es clave reconocer, en ese propósito, que la educación cumple una función positiva y transformadora en las personas (UNESCO, 2014). En su histórica trayectoria, la educación ha dejado un amplio espectro de posibilidades teóricas y metodológicas que enriquecen potencialmente la búsqueda hacia la cual apunta también la salud: avanzar hacia modelos que involucren al ser humano en su complejidad y subjetividad y en sus relaciones con el mundo, para que sea este quien decida críticamente su modo de ser, estar y vivir en él.

Primero habrá que situarse desde una premisa básica: la salud es una responsabilidad del individuo (Durán, Hernández, Díaz, & Becerra, 1993). Al hablar de salud, tendría que considerarse además del sujeto, todos los procesos y vivencias humanas dirigidos hacia su desarrollo integral y la toma de conciencia de su cuerpo y de sus relaciones (Rozo, 2002). La Organización Panamericana de la Salud & Organización Mundial de la Salud (2006), definieron entre otros, dos principios fundamentales para promover la salud: la educación, por un lado, y la participación de la población, por otro. También se destaca que el derecho a la salud “no sólo abarca la atención de salud oportuna y apropiada, sino también los principales factores determinantes de la salud, como el acceso, [entre otros servicios], (...) a la educación (...) sobre cuestiones relacionadas con la salud” (Muñoz et al., 2012, p. 10). La Organización Mundial de la Salud & Ministerio de Sanidad y Consumo (1998), definieron la educación para la salud como:



Las oportunidades de aprendizaje creadas conscientemente que suponen una forma de comunicación destinada a mejorar la alfabetización sanitaria, incluida la mejora del conocimiento de la población en relación con la salud y el desarrollo de habilidades personales que conduzcan a la salud individual y de la comunidad. (p.13)

Ya han transcurrido más de dos décadas desde entonces y las investigaciones y las apuestas prácticas han alimentado el debate entorno a esta definición. Hoy se habla no solo de alfabetización sanitaria, sino de empoderamiento y autonomía del sujeto para tomar sus propias decisiones.

Usualmente la educación para la salud se ha debatido entre dos enfoques: el positivista y el crítico. La tradición positivista con influencia anglosajona, parte del método cuantitativo y de la teoría transmisionista del conocimiento y aplica modelos informativos, conductistas y persuasivos en los que el sujeto juega el papel de receptor del conocimiento; y el emisor, tradicionalmente un agente de salud, posee y transmite su saber. Por otro lado, se encuentra la escuela crítica contemporánea, con una importante influencia de los movimientos sociales de los países latinoamericanos, que utiliza métodos cualitativos y sus modelos se basan en la participación y en la construcción dialéctica, donde se da un papel protagónico a la comunidad en el proceso educativo (Díaz-Valencia, 2012; Jensen, 1995; Marqués, s. f.; Peñaranda, Giraldo, Barrera, & Castro, 2014; Perea, 2002). La Educación para la salud entonces implica una responsabilidad individual y colectiva, que es inherente a la participación activa de sus actores, cuyos escenarios de socialización, construcción y aprendizaje pueden darse desde la familia, la comunidad y los grupos sociales, y en concordancia con los postulados de promoción de la salud que plantean que los individuos y las comunidades deben participar y empoderarse de esa construcción (Organización Mundial de la Salud, 1986).

Para la Organización Panamericana de la Salud & Organización Mundial de la Salud, (2006), “a pesar del desarrollo de nuevas estrategias de educación en salud, el avance en este tema no es evidente” (p.8). Por su parte, Díaz-Valencia (2012), reafirma esta tensión entre la teoría y la práctica de la educación para la salud, basada en una extensa revisión de literatura sobre el tema.

La participación del individuo en los procesos de salud es un aspecto que se destaca con claridad en las declaraciones hechas por la Organización Mundial de la Salud, OMS y la Organización Panamericana de la Salud, OPS; sin embargo todavía es difícil verlo reflejado en la práctica. Actualmente, en la mayoría de procesos educativos que promueven la salud, se establecen relaciones verticales dirigidas por expertos que transmiten y “depositan sus conocimientos” en otras personas que, se supone, no cuentan con ellos, de manera que adquieran lo necesario para tomar decisiones sobre el cuidado de su propia salud.

A lo largo de la revisión de literatura se encuentran planteamientos sobre el pobre desarrollo y por lo tanto confusiones, e incluso deficiencias, en la práctica de la educación para la salud (Instituto de la UNESCO para la Educación, IUE, 1999), debido a que prima un modelo biomédico, en el que la mayoría de las personas/pacientes desempeñan un papel pasivo y receptor (Bastidas-Acevedo et al., 2009; Sanabria, 2007). Sin embargo, existe voluntad por indagar sobre modelos y estrategias que permitan consolidar procesos de educación desde la escuela crítica (Alonso & Caballero, 2010; Ania, 2007; Durán et al., 1993; Peñaranda-Correa et al., 2011; Rozo, 2002).

Si el propósito es desarrollar en las personas la capacidad de definir sus propios rumbos y provocar la transformación a sujeto crítico, reflexivo y autónomo; el modelo pedagógico instruccional, conductista y tradicional sería un camino más largo para lograr este cometido, e incluso autores como Peñaranda y otros (2014), afirman que es inútil. Por su parte, Durán y otros (1993), lo anunciaron en su momento: la educación para la salud es tan importante y aún así no se ha logrado que tenga un impacto real en la población, pues son programas verticales, que no expresan las necesidades de las personas, se descuidan los niveles de alfabetización de los individuos y la participación de ellos se limita a la asistencia a eventos donde reciben información. De la misma manera, Rozo (2002), propone que se piense y aplique un nuevo modelo de educación que apoye la formación integral de las personas, fomente la reflexión sobre sí mismas, las haga pensar en su salud y en la de quienes las rodean. Lo anterior sería lo que la autora denomina “el pilar de un nuevo paradigma de educación integral humanista” (p.27).

Estudios en educación para la salud han concluido que intervenciones basadas en generalizaciones comunes a todas las personas, es limitada (Peñaranda-Correa et al., 2011).

Estos mismos investigadores concluyeron que es difícil superar el modelo instruccional, pues en este tipo de metodologías abiertas y participativas, generó en los docentes sentimientos de inseguridad en relación con sus conocimientos disciplinares y con el conocimiento que tenían los educandos. Abrir este tipo de espacios no es un proceso fácil, pero permite seguir legitimando el reconocimiento del ser humano complejo y activo en estos procesos.

El Instituto de la UNESCO para la Educación, IUE, (1999), afirma que la educación es un eslabón en la búsqueda de la promoción de la salud, y que la experiencia tanto en salud como en educación, ha demostrado que los procesos más eficaces son los que “parten de los intereses de la gente, se basan en sus propias iniciativas y después combinan experiencias para la acción conjunta” (p. 17).

1.3.1. Educación para la salud mental

En la actualidad la definición que supuso una revolución en el sistema sanitario, que ha permanecido hasta ahora y de la cual muchos teóricos e investigadores han partido, debatido, controvertido, es la propuesta por la Organización Mundial de la Salud (1948), que plantea que la salud es el “estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (p.1). El objetivo de este organismo internacional fue delimitar el alcance y estandarización del concepto y, aunque ha tenido ventajas, también ha tenido posiciones críticas dado que la definición de salud está permeada por la cultura y está expuesta a las subjetividades de su interpretación.

Más allá de ese debate, en dicha definición la condición mental se inserta como un componente integral del concepto de salud. Esta misma organización define la salud mental como “un estado de bienestar en el cual el individuo se da cuenta de sus propias aptitudes, puede afrontar las presiones normales de la vida, puede trabajar productiva y fructíferamente y es capaz de hacer una contribución a su comunidad” (Organización Mundial de la Salud, 2004).

La World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse, Victorian Health Promotion Foundation, & University of Melbourne (2004), afirman que

los problemas de salud mental se presentan comúnmente en personas con relativa desventaja social y económica. En el 2013, la Dirección Seccional de Salud y Protección Social de Antioquia presentó el Informe de la Situación de Salud de Antioquia (Gobernación de Antioquia, 2013), basado en la vigilancia epidemiológica a la violencia intrafamiliar, como uno de los componentes de mayor incidencia en la salud mental, entre 2006 y 2012. Este informe puso en evidencia el aumento progresivo de eventos reportados. En violencia física el 81% de 4.560 casos, se presentaron en mujeres. En cuanto a asuntos como el ciclo vital y el género, se comprobó que el grupo de mujeres adultas jóvenes, entre 25 y 39 años, era el de mayor vulnerabilidad en violencia física, con el 89% de 1.506 casos reportados. En violencia psicológica se encontró que el 83,9% de 1.667 casos, fueron las mujeres las más afectadas y el 77,04% fueron adultas jóvenes. Este estudio también destacó que los factores de vulnerabilidad más frecuentes en el ítem *Violencia contra la mujer, intrafamiliar y sexual*, fueron en primer lugar el ser cabeza de familia con el 20.4% del total de casos notificados, y en tercer lugar el ser campesino(a) con el 9,5%.

La promoción de la salud mental es un campo reciente que requiere colaboraciones interdisciplinarias que amplíen y fortalezcan las agendas investigativas, en donde se exploren métodos cualitativos, análisis narrativos y etnográficos (World Health Organization et al., 2004). Así mismo, estas organizaciones aseguran en su documento *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice : summary report*, que el éxito de la promoción de la salud mental, se basa en la participación de las personas.

1.4. ¿Cómo pueden aportar las teorías sobre el uso de narrativas y tecnologías a procesos de educación para salud con enfoque participativo y crítico?

La narrativa y el uso de tecnología en procesos educativos están respaldados teórica y metodológicamente por la importancia y centralidad que ocupa el sujeto y la interacción que tiene con su entorno en dichos procesos. Ambos campos teóricos abonan un camino que la educación para la salud reclama: una apuesta por implicar directamente a las personas y sus contextos en los procesos educativos para promover la reflexión, el autocuidado, la salud y la vida. Desde el uso de la narrativa y las TIC, podría enriquecerse el modelo crítico y participativo que deja atrás el tradicional modelo que culpabiliza y entrena a las personas para evitar la enfermedad. Peñaranda y otros (2014), afirman que

vale la pena continuar utilizando teorías disciplinares para construir diferentes sentidos de objetos que no son “propiedad de las disciplinas” (p.371), y aportarle a una perspectiva transdisciplinaria. En ese proceso reflexivo también se requiere que las personas revisen los roles que asumen en la práctica de la educación para la salud (Díaz-Valencia, 2012). Sarabia (1985), además afirma que la reconstrucción autobiográfica ejerce un efecto reflexivo en el sujeto, lo cual complementa un enfoque educativo particular basado en el uso de tecnología y la narración para potenciar la participación de las personas.

Por todo lo anterior, esta investigación planteó la siguiente pregunta: *¿Cómo un proceso de producción de relatos personales haciendo uso de tecnología, puede favorecer aprendizajes para la convivencia familiar en un grupo de mujeres del sector rural?*

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Aportar al campo de la educación para la salud, a partir del diseño, aplicación y análisis de una estrategia apoyada en el uso de dispositivos tecnológicos para la producción de relatos personales con mujeres del sector rural.

2.2. Objetivos específicos

1. Caracterizar los procesos de aprendizaje que emergen de una estrategia apoyada en el uso de dispositivos tecnológicos para producir relatos personales.
2. Describir el papel que desempeñan los relatos personales como artefactos cognitivos en el proceso de aprendizaje.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Relatos de vida

3.1.1. *Definiciones y enfoques narrativos*

Más allá del uso de la técnica, lo biográfico-narrativo se convirtió en el enfoque ético y epistemológico (Bolívar, 2002a; Mallimaci & Giménez, 2009) de esta investigación. El trabajo se situó conceptualmente en las definiciones de la narrativa que plantea Bolívar (2002a). Por un lado, el autor la describe “como cualidad estructurada de la experiencia, entendida y vista como un relato” (p.5); y por otra parte como enfoque de investigación, en el que “las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos” (p.5). Los relatos de vida en procesos de aprendizaje confieren un alto nivel de importancia al proceso que las personas llevan a cabo al experimentar la construcción de su relato, así como a las construcciones y representaciones que experimentan, permitiendo situar la investigación desde una mirada que otorga relevancia al discurso individual (Bolívar, 2002b).

En este campo de la narrativa y de los documentos biográficos existe un fenómeno polisémico, sin embargo, hace parte de la búsqueda y consolidación de un enfoque que se nutre de varias disciplinas como la sociología, el psicoanálisis, la pedagogía, la antropología, entre otros. Esta investigación toma como referencia los conceptos que a continuación se describen, los cuales son utilizados a lo largo del informe para referirse a los documentos y acciones con los relatos.

Entendiendo el enfoque biográfico-narrativo desde el punto de vista que plantea (Bolívar, 2002a), este trabajo de investigación situó el relato en un marco conceptual, ético y epistemológico (Cornejo, Mendoza, & Rojas, 2008), que permitió reconocer en las participantes, los modos en que vivieron y dieron significado a su mundo, mediante el lenguaje.

Para esta investigación los relatos de vida son entendidos como un modo de comprensión y expresión de la vida, donde la voz del autor está presente (Bolívar, 2002a). Además, fue la “técnica cualitativa a partir de la cual la investigadora recogió la narración

biográfica” (García, 1995, p. 47), de las participantes. Se habla de relato de vida (*Life-story*) en esta investigación, porque se trata de una “narración (retrospectiva) [realizada] por el propio protagonista de su vida o de determinados fragmentos/aspectos de ella, por iniciativa propia o a requerimiento de uno o varios interlocutores. En este caso, la historia de vida es tal y como la cuenta la persona que la ha vivido” (Bolívar et al., 2001, p. 28).

El relato de vida es valioso en tanto el individuo está posicionado en primera persona para hablar de sus experiencias y posibilita en el momento del análisis, como lo destacan Mallimaci & Giménez (2009), presentar acciones ricas en detalles y significados como base para la interpretación. Además, permite identificar códigos socioculturales en los hechos narrados; e interpretarlos en relación con la teoría.

Las historias de vida se entienden en este trabajo en un sentido amplio, como lo propone Sarabia (1985), pues abarcan tanto las autobiografías, donde el autor es el propio sujeto y quien crea y moldea su relato; como a las biografías donde no necesariamente el sujeto de la narración es el autor final. Para los términos de esta investigación, la historia de vida abarca el concepto de relato de vida, pero se utiliza este último con el ánimo de estandarizar el lenguaje propuesto en el enfoque biográfico-narrativo. La historia de vida adicionalmente, se interpreta como técnica cualitativa (García, 1995), de recolección y análisis, y como resultado de un proceso (Pujadas, 2000), de recopilación y reconstrucción de documentos biográficos.

3.1.2. Relación entre los relatos de vida y la educación

Como se mencionó anteriormente, la investigación narrativa ha tenido una importante recuperación en distintos campos, especialmente en la pedagogía. En este escenario el ser humano y su historicidad aparecen como protagonistas frente a una deshumanización impuesta por el positivismo (Sandín, 2003). Bolívar (2002a), apunta que este resurgimiento se dio en el giro hermenéutico que vivieron las ciencias sociales en los años setenta, cuando se pasó a una instancia interpretativa y se le dio el valor correspondiente al significado que los sujetos hacen de los fenómenos sociales, entendidos como “textos con valor y significado” (Bolívar, 2002a, p. 4). El enfoque narrativo permite abordar los procesos educativos, reconocerlos e interpretarlos a partir de las voces de los propios sujetos.



En el marco de esa recuperación, las narrativas encuentran en la educación la posibilidad, no solo de “capturar el instante inmaculado de la sucesión del tiempo, sino la huella del recuerdo (...) que adquiere ya la forma de relato” (Murillo, 2011, p. 213). Como lo reseña este mismo autor, citando a Bárcena y Mélich (2000), en ese proceso de afirmación de la identidad personal, la educación, a través de la narrativa, se inscribe en dos estados: en la formación de una identidad, frente al deseo de narrar el mundo; y en el aprendizaje como práctica narrativa donde el sujeto cuenta lo que es, quien es, sus deseos, pasiones y propósitos (Murillo, 2011).

Como recurso pedagógico, las narrativas tienen ya un camino recorrido en la formación de adultos, de adultos mayores y de maestros. García (1995), describe que el relato biográfico en la educación, sirve como “espejo donde se reflejan los cambios y sucesos sociales e históricos, las transformaciones históricas que se producen en el conjunto de una comunidad, todo ello de indudable interés para los pedagogos y educadores sociales” (p.52). De esa manera, Passeggi (2011), resume en dos vías las aportaciones de la investigación biográfico-narrativa a la educación desde los principios epistemológicos: “las escrituras de sí como método de investigación y el de la utilización de esas escrituras como prácticas de formación” (p.27). Por tanto, la investigación biográfica se constituye en un enfoque para este trabajo porque permite construir conocimiento en educación (Bolívar, 2002a), y utilizarlo como método para la formación.

Los relatos permiten que el sujeto sea autor y actor en su historia, posibilitan que haya una apropiación de sí, de su vida y de su historicidad, como característica importante de la autoformación (Souza, 2011). Es en el trayecto que emprenden las personas, al recordar, reconstruir y representar su historia, que les exige, no sólo un conocimiento de sí, de sus aprendizajes, de sus contextos, de su trayectoria individual y social; sino que además identificar y comprender la forma en que incorporan aprendizajes por medio de las narraciones de sus experiencias (Vásquez, 2013). El proceso de narrar la vida, organizar los recuerdos y exteriorizarlos desde el lenguaje, demanda de parte del narrador una posición consciente y crítica frente a su historia, frente a su Yo y frente al recorrido que ha tenido en relación con el presente. Así, en esa trayectoria hecha por sí mismo, el sujeto se sitúa activamente en un proceso de confrontación y de construcción de significados.



3.1.3. Relación entre los relatos de vida y la educación mediada por tecnología

McLuhan (1964), es quien mejor ilustra la relación entre la palabra y los medios. El autor, en su obra *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*, propone entender a los medios como traductores de la naturaleza, de la “propia naturaleza, de formas amplificadas y especializadas” (p.77). Los medios tienen el poder de traducir “la experiencia en nuevas formas” (McLuhan, 1964, p.78), ese poder de traducción permite soltar y volver a atrapar la vida, el entorno, a sí mismo, de nuevas maneras. Las palabras son una tecnología que traduce, exterioriza, pronuncia los sentidos, hace explícito lo implícito (McLuhan, 1964) y los relatos están ricamente compuestos de ello.

Los medios, la tecnología, permiten nuevos modos de narrar y de configurar subjetividades (Fainholc, 2004), y es desde esa posibilidad de los relatos, como subjetividades exteriorizadas por el propio sujeto, por el actor y narrador; que le conceden a éste abordarse a sí mismo desde otras perspectivas. Amador (2012), afirma que el espacio de la cibercultura cumple un doble proceso: como espacio para conformar mundos afectivos, pero también para que los sujetos puedan “narrar-se, visibilizar-se y orientar prácticas” (p.20).

La tecnología favorece, media, extiende procesos de subjetividad, lo que construye una directa relación con el concepto de sujeto activo. En términos de la teoría de ecología perceptual, los medios, como representaciones externas, permiten a los individuos distribuir y procesar la información de manera más eficiente, lo cual apoya no solo la optimización del proceso cognitivo, sino la construcción de representaciones (Allen et al., 2003). En relación con esta postura ecológica McLuhan (1964), afirma que los medios, al ser extensiones de los sentidos, establecen nuevas proporciones, transforman y modifican la experiencia.

3.2. Dispositivos tecnológicos

3.2.1. Definición y enfoque de la educación mediada por tecnología



En su propósito por aportar a procesos educativos mediados por el uso de tecnología, el presente estudio se sitúa en la perspectiva teórica del constructivismo, donde el aprendizaje ocurre a partir de los aportes individuales y colectivos, traducidos en experiencias y representaciones, en las que intervienen elementos mediadores que permiten tales construcciones. Es un enfoque que parte de los conocimientos, realidades y prácticas de cada individuo, donde este y el entorno social se conciben como elementos mutuamente constitutivos dentro de un sistema interactivo único, de acuerdo con los postulados de Vygostky. En el constructivismo, como lo reseña Mergel (1998), cada persona construye su propia perspectiva del mundo a través de la experiencia y de los esquemas mentales propios.

En la perspectiva del constructivismo como teoría del aprendizaje, la tecnología se convierte en herramienta que apoya y facilita procesos cognitivos (Jonassen, 2000). Este mismo autor destaca que los dispositivos tecnológicos, intelectuales, como él mismo los nombra, permiten “visualizar (representar –de una mejor manera–), organizar (...) y suplantar técnicas de pensamiento” (p.235). Es, por tanto, una posibilidad ante este enfoque teórico, que las tecnologías no sean utilizadas solo como medios de instrucción o meros transmisores de información. La tecnología está dispuesta para ser utilizada como mediadora del proceso educativo (Gros, 2004). Más allá de la instrumentalización, se convierte en un dispositivo que ayuda al individuo en sus procesos cognitivos, se convierte en “herramienta de la mente para interpretar y organizar el conocimiento personal” (Jonassen, Carr, & Yue, 2002).

En esta investigación los dispositivos tecnológicos, en términos operativos, se entienden como los medios o conjunto de medios electrónicos que posibilitan la creación, visualización y edición de contenidos gráficos, textuales, audiovisuales en formato digital, entre ellos, computadores portátiles, grabadoras de voz, celulares inteligentes, cámaras de video y tabletas.

3.2.2. Posibilidades de la tecnología en los procesos educativos

Resnick (2002), afirma que las tecnologías tienen el potencial para transformar radicalmente lo que aprenden y cómo aprenden las personas durante su vida. Norman

(1985), por su parte destaca que los dispositivos tecnológicos “han modificado la forma y el contenido de lo que aprendemos y recordamos, quizá incluso el modo en que pensamos” (p18). Sin embargo, aunque se trate de una revolución, su presencia en el proceso educativo no siempre garantiza el aprendizaje (Resnick, 2002), por lo tanto se habla más de lo que propicia la tecnología en términos de transformación de los modos de entender la enseñanza y el aprendizaje (Sulbarán & Rojón, 2006).

En el escenario educativo, la tecnología ha estado tradicionalmente ocupando un lugar instrumental, llama más la atención la máquina por sus características multimediales y de comunicación, que la incorporan “no como medio para la construcción de conocimiento, sino como fin en sí misma” (Badilla & Chacón, 2004, p. 2). Esta expresión es también apoyada por Riveros & Mendoza (2005), quienes hacen el llamado a utilizar la tecnología como medio para aprender y pensar. En relación con lo anterior, Badilla & Chacón (2004), aseguraron en su momento que era menos frecuente encontrar experiencias donde los artefactos tecnológicos fueran claramente utilizados como herramientas para pensar. Esta es una apuesta por trascender la máquina y se trata de un esfuerzo que, a lo largo de los últimos años, ha abierto el camino de exploración para el campo. McLuhan (1964), invita a entender los medios como “agentes que hacen que algo suceda y no como agentes que concientian, como sistemas similares a las carreteras y los canales y no como preciosas obras de arte” (p.13).

La presencia y uso de tecnología en el marco de procesos de enseñanza y aprendizaje, debería tener un lugar de apoyo al desarrollo de capacidades de los sujetos. De esta manera, se podrían favorecer la percepción y la acción, entendiendo estos como elementos del aprendizaje, conectados a la realidad y cotidianidad (Allen et al., 2003). Es fundamental para este estudio la importancia de los contextos, desde lo social y lo cognitivo del sujeto, tomando el “artefacto en situación”, enmarcado en “un sistema de actividad localmente situado y socialmente determinado” (Apud, 2014, p. 157).

Si estas herramientas, entendidas como tal, inciden de esta manera, se puede decir entonces que la tecnología atraviesa, en alguna medida, a los sujetos y viceversa. Como lo afirma Amador (2012), las personas “objetivan sus percepciones y sus formas de pensar en los artefactos mediante usos y apropiaciones” y una de las consecuencias de esta mediación

es, sin duda, la incidencia en la forma como las personas perciben el mundo (Riveros & Mendoza, 2005). Apud (2014), afirma que estos artefactos transforman la misma naturaleza biológica y cognitiva del hombre. Es en este sentido que la tecnología, como herramienta utilizada para pensar, para construir conocimiento, podría enriquecer la discusión en cuanto al aporte de esta a los procesos de aprendizaje, entendiendo que esta mediación incluso, no solo incide en el sujeto, sino además en las relaciones que establece con los demás (Burbules & Callister, 2001; Caldeiro, 2013). El sujeto no solo actúa, sino que interactúa con su entorno, del cual hacen parte otros sujetos y la tecnología misma. Para Burbules & Callister (2001), esta última configura además un “territorio potencial de colaboración” (p.7), e incluso ha llegado a afirmarse que la revolución tecnológica, como lo menciona Castells (1996), está modificando “la base material de la sociedad”.

Retomando los aportes que la tecnología puede hacer a los procesos de enseñanza y aprendizaje, Apud (2014), las reseña en seis puntos:

“a) aumenta la comprensión de un tema dado, b) el estudiante “aprende haciendo”; es decir, se establece la participación activa de éste en el contexto de un nuevo ambiente de aprendizaje. c) Se establece una implicación completa de los sujetos al proceso de enseñanza–aprendizaje, d) se rompen los límites temporales y espaciales, e) el aprendizaje se convierte en significativo e interactivo y, f) surgen nuevos recursos didácticos que permiten el proceso de mediación”. (p.207)

La incorporación de la tecnología y el uso de una amplia gama de dispositivos en los procesos educativos, no solo se limita al acceso y transmisión de información, sino que trasciende hacia la posibilidad de que las personas puedan crear[se], expresarse, construir (Resnick, 2002). Se trata de hacer posible dicha construcción a partir de la interacción y el diálogo establecido entre el hombre y la máquina. Hernández (2008), afirma que el resultado de este proceso es que las personas expanden sus capacidades para “crear, compartir y dominar el conocimiento” (p.28). Los dispositivos tecnológicos son vistos como oportunidades que le permiten a los sujetos desarrollar sus cualidades para innovar, crear (Pineda, 2009), y reflexionar, lo que los convierte en oportunidades y herramientas potenciales para el aprendizaje.

La tecnología además, brinda a los sujetos la posibilidad de incorporarse a procesos educativos en cualquier momento de su vida (Dellepiane, 2014; Riveros & Mendoza, 2005; Tabuenca et al., 2013; UNESCO, 2013), en su uso se rompen los límites espaciales y temporales (Sulbarán & Rojón, 2006), y permiten que el aprendizaje sea una experiencia para toda la vida (Resnick, 2002). El llamado es a articular el uso de dispositivos tecnológicos en las acciones educativas, con transparencia, ubicuidad y metodología como factores clave (Riveros & Mendoza, 2005).

3.2.3. Relación entre los dispositivos tecnológicos y los relatos de vida

Hernández (2008), plantea que la tecnología permite a las personas acceder a la información de forma ilimitada, para “investigar y examinar sus vidas” (p.29). Dentro de ese marco de acción es posible considerar que estas herramientas fomentan la retroalimentación. Sulbarán & Rojón (2006), hablan del proceso de reciprocidad que se da entre el sujeto y los contenidos gracias a la tecnología.

Las personas al construir cosas significativas con la tecnología, se convierten en “digitally fluent” (Resnick, 2002, p. 33), pues les implica no solo saber cómo utilizar la herramienta, sino cómo construir con ella. Implica trascender el uso meramente instrumental, para dar sentido a aquello que se produce con la tecnología. Esa producción también es una representación del ser mismo, de su visión y comprensión del mundo, ya que como dice McLuhan (1964), los medios son metáforas “capaces de traducir la experiencia en nuevas formas”(p.78), de representar el conocimiento.

La reflexión a la que esta investigación apunta, es que es el sujeto quien le da sentido a las herramientas tecnológicas, las cuales permiten hacer la vida más “placentera, flexible y adaptable (...) a la medida del individuo” (Norman, 1985, p. 150); es el sujeto quien se beneficia con nuevas y distintas formas de aprender; el uso de estas herramientas “plasma la capacidad de las sociedades para transformarse” (Castells, 1996, p. 37).

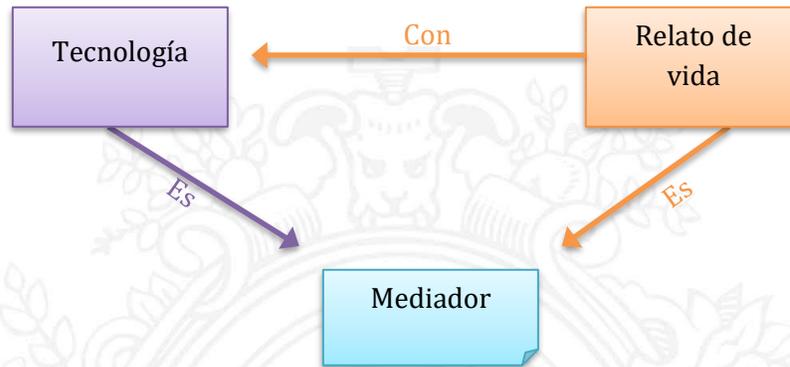


Gráfico 1. La mediación en relación con tecnología y la narración.

La tecnología y la narración tienen su primer punto de encuentro en la mediación (Gráfico 1), en los nuevos modos de percepción y de lenguaje, en las nuevas escrituras y nuevas sensibilidades que ayudan a la configuración de subjetividades (Fainholc, 2004). Las palabras, las narrativas, los relatos son “son una tecnología de lo explícito” (McLuhan, 1964, p. 78), se convierten en otro dispositivo más en el circuito, el cual permite ampliar las capacidades cognitivas humanas (Allen et al., 2003), y extiende las posibilidades de almacenamiento y procesamiento de información.

La tecnología posibilita en el individuo una “proyección de su ser en forma mediatizada” (Apud, 2014, p. 147), y en conjunción con el lenguaje, como artefacto psicológico, media y permite la extensión del sujeto. McLuhan (1964), plantea que las palabras traducen la experiencia de los sentidos exteriorizados, por tanto el lenguaje se constituye en un elemento mediador de la historicidad del sujeto (Passeggi, 2011).



Gráfico 2. El sujeto activo en relación con la tecnología y la narración.

Otro punto de encuentro es el papel protagónico del sujeto (Gráfico 2). Desde esta perspectiva, la tecnología le permite al sujeto observar[se], narrar[se] e interpretar[se]. La tecnología permite la participación activa de las personas y dicha participación se convierte en una condición *sine qua non* para la narración de historias de vida. La tecnología y la capacidad para narrar y narrarse a sí mismo, requiere una participación tácita de las personas, pues las involucran como creadoras, personajes y narradores de sus historias. Las herramientas tecnológicas demandan una experiencia independiente y subjetiva que involucra directamente al sujeto en su proceso de reconocimiento. En esa exteriorización a través del lenguaje, de la palabra, pero también de la imagen, el sujeto tiene la posibilidad de verse a sí mismo (Amador, 2012), lo que le exige asumir una posición activa y crítica.

3.3. Educación para la salud

3.3.1. Definición y enfoque de la educación para la salud

La educación para la salud, en adelante, EpS, como fenómeno social, se encuentra todavía en estado de consolidación teórica y práctica (Alonso García, Sáez, & Escarbajal, 2000). Ante las distintas posturas epistemológicas e históricas en este campo, cualquier definición en la actualidad estaría atravesada por la controversia. Sin embargo, un punto de partida para esta investigación tiene que ver con reconocer que la EpS es un ámbito multidimensional, donde distintas disciplinas aportan a la construcción, y que en esa

perspectiva es ante todo “educación social y permanente (...), un elemento vivo, vinculado al devenir educativo de las sociedades humanas” (Alonso García et al., 2000, p. 14).

Ante este reconocimiento, la EpS, en su esencia busca que las personas mejoren o mantengan un buen estado de salud y bienestar, promoviendo que ellas por sí mismas deseen, conozcan y actúen en esa dirección (Organización Mundial de la Salud, 1983). Díaz-Valencia (2012), en una revisión de literatura científica sobre EpS identifica tres niveles en la definición de este campo: individual desde la promoción del autocuidado y la vida; colectivo desde la integración de políticas públicas y determinantes sociales ambientales en las regiones; y mundial desde la colaboración internacional en la toma de decisiones en salud pública.

Peñaranda, Giraldo, Barrera, & Castro (2014), presentan en su investigación una distinción entre educación en salud, la cual se limita al campo temático de la salud (que muchas veces se entiende como enfermedad) y la educación para la salud entendida desde una perspectiva más amplia que vincula ámbitos de la vida, por lo que esta investigación se inscribe dentro de este último concepto.

Estos mismos autores reconocen que el propósito de la EpS es que las personas puedan desarrollar la capacidad para “definir sus propios rumbos y la transformación del individuo como un sujeto más crítico, reflexivo y autónomo” (Peñaranda et al., 2014, p. 367). Dentro de los propósitos en los que se mueve la EpS, se encuentran dos claras posturas: el primero, como oportunidad para el cambio de comportamiento, el cual es el más tradicional o con mayor interés de ser promovido en este campo; y el segundo, con raíces en la pedagogía social y liberadora, que propone la EpS como estrategia para promover el desarrollo de la libertad y la autonomía de los individuos (Díaz-Valencia, 2012). Es en este segundo propósito, en el que este trabajo se instala. En este escenario, se consideran perspectivas teóricas y metodológicas dirigidas a la promoción del autocuidado, del sujeto activo, de una educación para la vida, de una reflexión y una acción conectada con el entorno. Díaz-Valencia (2012), encontró en su investigación documental, que algunos autores proponen la incorporación de nuevas dimensiones al concepto de EpS, entre ellas la dimensión ecológica, pues no puede verse a un sujeto aislado de su entorno, sino en una



reconfiguración permanente de sí mismo a partir de la interacción con el ambiente en el que está inmerso.

3.3.2. Enfoque participativo y crítico de la educación para la salud

En la literatura y en las experiencias del campo de la EpS, se reconocen principalmente dos modelos pedagógicos: un modelo tradicional y un modelo participativo, crítico o democrático. El primero de ellos, es un proceso vertical planteado desde el esquema de un educador/experto que entrega, deposita sus conocimientos sobre los cuidados de la salud y la enfermedad, a un educando/inexperto que recibe pasivamente la información. Es un modelo que responsabiliza y culpabiliza a las personas por su estado de salud y enfermedad, por lo tanto se centra más en la enfermedad (modelo biomédico) y en el cambio de comportamiento en una dirección preestablecida (Ania, 2007). Peñaranda y otros (2014), afirman que es el modelo que se aplica en el sistema de salud colombiano, cuya perspectiva “ha demostrado su inutilidad” (p.368). Como lo resumen Peñaranda-Correa y otros (2011), es un modelo estrechamente ligado al enfoque conductista de la educación, lo que se refleja en tres características: orientación normalizadora, fundamentación en la ciencia positivista y el carácter medicalizador.

El segundo modelo integra y promueve la participación activa del sujeto en el proceso educativo para que, de esta forma, se desarrollen habilidades para la vida. Se trata de un modelo con un fuerte componente de flexibilidad y adaptabilidad a las realidades, saberes y reconocimientos del individuo o grupos. Se trata de un modelo que integra lo social y lo personal del individuo, como lo denomina Rozo (2002), un “paradigma de educación integral humanista” (p.27). Díaz-Valencia (2012), destaca que este modelo crítico encuentra su asiento en la pedagogía crítica desarrollada en gran parte en el contexto latinoamericano. Esta forma de concebir la EpS desde el sujeto emancipado, basada en la reflexión y el involucramiento, permite la participación y empoderamiento de los sujetos en sus procesos de salud (Díaz-Valencia, 2012). Se trata de una educación centrada en el ser humano autónomo y creador, se trata de una educación participativa y dialógica, en la que se transforma no solo el educando, sino también el educador (Peñaranda et al., 2014).

Este enfoque crítico, participativo, emancipatorio de la EpS, si bien se ancla en la pedagogía social y crítica; todavía demanda una reflexión pedagógica (Peñaranda et al., 2014), en su fundamentación y aplicación. La educación como disciplina, está llamada a enriquecer esta construcción que permita consolidar el campo multidisciplinar de la EpS y a superar el papel instrumental que ésta ocupa en la salud pública. Otro reto está en que la educación permita reducir la brecha que existe entre la teoría y la práctica de la EpS, pues algunos autores han encontrado problemática esta conciliación (Díaz-Valencia, 2012; Peñaranda-Correa et al., 2011).

Esta investigación concibe una EpS como una dimensión que parte del respeto por el ser humano, que se centra en él y no en los contenidos o en el cambio de comportamientos; que le brinda los medios para construir, en interacción con el ambiente, su salud, a su manera (Díaz-Valencia, 2012; Peñaranda-Correa et al., 2011).

3.3.3. Educación para la salud mental

La World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse, Victorian Health Promotion Foundation, & University of Melbourne (2004), relacionan de manera integral la definición de salud de la Organización Mundial de la Salud, con la salud mental, pues la salud se entiende como un estado completo de bienestar físico, mental y social (Organización Mundial de la Salud & Ministerio de Sanidad y Consumo, 1998). La WHO y otros (2004), retoman a la OMS para definir la salud mental como el “estado de bienestar en el cual el individuo se da cuenta de sus propias aptitudes, puede afrontar las presiones normales de la vida, puede trabajar productiva y fructíferamente y es capaz de hacer una contribución a su comunidad” (p.14). Torres de Galvis & Posada Villa (2012), en el primer estudio poblacional de salud mental de Medellín, aseguran que la salud mental es un concepto más amplio que trasciende la ausencia de trastornos mentales.

Dentro de los propósitos metodológicos de este trabajo, se encuentra brindar herramientas que promuevan la salud mental, a través de la educación para la salud con enfoque crítico, basada en el uso de tecnología. La WHO y otros (2004), reconocen la importancia de indagar, aplicar y evaluar intervenciones que promuevan la salud mental, que trasciendan el enfoque curativo (Torres de Galvis & Posada Villa, 2012), y fomenten el

estado de bienestar y autonomía. Esta investigación encuentra su dominio temático en un aspecto que favorece la salud mental, se trata de la convivencia familiar. A partir de ella, se propone un abordaje positivo y distinto al de la violencia, para promover reflexiones que permitan la exploración de alternativas técnicas y metodológicas que promuevan la salud mental, entendida desde el bienestar. La convivencia familiar en este trabajo se entiende como el espacio de construcción de la vida en común (Rentería, Lledias, & Giraldo, 2008), es decir que, a partir de la construcción de reflexiones y significados individuales sobre convivencia familiar, es posible permear al otro a través de las interacciones naturales familiares, pues desde ese lugar se construyen significados comunes a partir de esa relación.

3.3.4. Relación entre la educación para la salud y la tecnología

El punto de encuentro entre estos dos conceptos es el sujeto. Las potencialidades de la tecnología en la educación demandan un ser humano consciente de sí mismo, capaz de crear, reflexionar, evaluar (Riveros & Mendoza, 2005). Se trata de procesos de comunicación mediados en los que el sujeto es el motor del conocimiento (Pineda, 2009).

La palabra tecnología tiene su origen en el término griego *tekhné* que traduce arte, técnica, actividad humana, un “saber hacer” especializado; comparado con la figura del artesano (Apud, 2014). En el sentido más profundo de la técnica, Heidegger (1994), conecta no solo la definición de esta como medio para un fin, como un instrumento, sino además como un hacer del hombre, esta es sin duda la definición antropológica de la técnica donde el hombre es el protagonista. En este punto, la tecnología se instala en un campo en el que el hombre la trasciende como medio y se instala para “el conocer en el sentido más amplio” (Heidegger, 1994, p.13).

La educación para la salud con enfoque crítico parte del ser humano como agente que nombra su propio mundo, que genera sentido, transforma y se transforma (Martin-Barbero, 2003). Peñaranda y otros (2014), destacan la necesidad de una educación transformadora, donde se entienda la salud como una “producción del sujeto y la sociedad” (p.371).



3.3.5. Relación entre la educación para la salud y los relatos de vida

La investigación de Peñaranda-Correa y otros (2011), estableció que en un proceso de educación para la salud, las narrativas, entre otros procesos, “permitieron la transformación de (...) [los participantes] como personas, e incluso facilitaron algunos cambios en sus situaciones sociales” (p.1004). Para el modelo participativo y crítico de la EpS es fundamental la autorreflexión y el autoreconocimiento del individuo. La narrativa es un modo de pensamiento, como lo afirma Bruner (1991); lo cual le permite al sujeto dar sentido al cuerpo (Sparkes & Devís, 2007) y a la vida misma. Cuando el sujeto narra su historia, se constituye en parte activa de ella, reposiciona el *yo* (Amador, 2012), para reconstruir su identidad, su realidad personal y cultural.

En procesos de educación para la salud donde se promueve el sujeto libre y autónomo, la narración además, le permite a éste exteriorizar y objetivar la imagen de sí mismo (Amador, 2012), para interpretarla. En ese proceso de reconocimiento como individuo, la narrativa constituye un camino en la búsqueda de una educación para la salud integral y humanista.

3.4. Procesos de aprendizaje perceptual

3.4.1. Percepción

Los organismos se encuentran en permanente proceso de adaptación y modificación del medio en el que se encuentran, percibir es, para Hernández & Pastor (1991), “uno de los logros más significativos” de dichos organismos en esa interacción. Las personas se sitúan en el medio para tener contacto con lo que éste les ofrece, para experimentar, pero además para tener conciencia-de (Allen et al., 2003), esto es lo que estos autores denominan percepción. Por lo tanto, la percepción podría denominarse como un proceso activo (Adolph & Kretch, 2015), pues se trata de actuaciones que los organismos producen a partir de las oportunidades y propiedades que les ofrece el entorno. En palabras de Vélez (2007), percibir es un procesamiento de información, al igual que inferir y sentir.

La percepción remite a un proceso adaptativo e inteligente que las personas realizan permanentemente para su sobrevivencia, se trata de una interacción con el medio de manera

física (Hernández & Pastor, 1991). Esta interacción tiene que ver, no solo con el acto corporal, sino con el acto psicossomático (Allen et al., 2003), en el que la mente y el cuerpo le permiten al sujeto convertirse en un observador que está presente y actúa. Adolph & Kretch (2015), retoman a Eleonor Gibson para definir la percepción como un proceso de recolección de información que se da con el paso del tiempo, donde el perceptor toma decisiones para actuar o para observar. Se habla entonces de estímulos, de propiedades, de condiciones del entorno y de los organismos, que permiten la interacción continua, en tiempo real y cada vez más mejorada entre estos elementos para lograr adaptaciones. El mejoramiento se da porque se construyen nuevas descripciones del mundo a partir del descubrimiento de nueva información sobre él (Adolph & Kretch, 2015).

Una diferencia importante entre la percepción y la sensación, la hacen Allen y otros (2003), al asegurar que la percepción implica un significado para el perceptor, es decir, obtiene mucha información, la filtra y actúa a partir de ella. De esta manera, citando a Eleonor Gibson, Adolph & Kretch (2015), afirman que la actividad perceptual abarca no solo la recolección de información sobre objetos, acontecimientos y lugares, sino además lo que el perceptor puede hacer con esa información sobre esas cosas.

3.4.2. Percepción mediada

En la teoría ecológica de la percepción, se habla de percepción directa y percepción indirecta, de acuerdo con la experiencia que tiene el sujeto con las propiedades que le ofrece el entorno. La percepción directa está relacionada con la acción en tiempo real, sin representaciones, ni intermediarios, la cual se da de manera intuitiva y automática (Allen et al., 2003). Un ejemplo podría ser el proceso que experimenta un conductor que responde a los cambios que le propone la línea dibujada en la calzada sobre la cual se está movilizándose.

A su vez, la percepción indirecta es la que se da a través de intermediarios, de herramientas que le permiten al sujeto percibir por analogía. Allen y otros (2003), hablan de herramientas para percibir que les sirven a las personas como sistemas análogos para actuar. En este grupo se cuentan como intermediarios, los medios y lo que se produce con ellos, como imágenes, textos, sonidos, palabras, símbolos que le brindan al perceptor

información, pero también se convierten en sustitutos para actuar. Es lo que Gibson denominaba el carácter constructivo de la percepción indirecta, donde la creación y el uso del lenguaje desempeñan un papel importante, pues ayudan a arreglar entendimientos perceptuales (Allen et al., 2003), que promueven la reflexión.

En ese mismo orden, los intermediarios como los libros, videos, simuladores, nunca representarán o describirán el mundo real tal y como es, sin embargo aún con esa limitación, es posible que a través de la percepción mediada, se generen procesos cognitivos y de acción (Allen et al., 2003). Dichas tecnologías inciden directamente en la forma como las personas perciben el mundo (Riveros & Mendoza, 2005), y con ella la reconfiguración de subjetividades a partir de nuevas narrativas y nuevas sensibilidades (Fainholc, 2004).

Otro concepto importante dentro de este cuerpo teórico es la percepción mejorada que Allen y otros (2003), definen como el proceso que le permite al organismo utilizar más eficazmente la información que le ofrece el medio ambiente sin que implique “costos” biológicos. En este sentido, las herramientas que sirven de intermediarios cumplen un papel importante en tanto apoyan el procesamiento de información y de esa manera minimizan las demandas y funciones cognitivas que el sujeto requiere para realizar un proceso de percepción-acción.

Adolph & Kretch (2015), hablan de la indisoluble relación que hay entre la percepción y la acción, pues toda acción está dada a partir de la información perceptiva que el sujeto recibe. Esta afirmación la comparten Allen y otros (2003), todos ellos basados en la teoría gibsoniana.

3.4.3. Teoría ecológica de la percepción

A James Gibson, quien trabajó durante largo tiempo con su esposa Eleanor Gibson en este campo, se le atribuye el desarrollo de esta teoría. Se basa en la percepción como proceso que surte el organismo para adaptarse a su medio, como primer paso para el conocimiento (Hernández & Pastor, 1991). Se trata de un proceso recíproco, interactivo (Adolph & Kretch, 2015), entre entorno y organismo, en el cual este último toma las

oportunidades y los recursos del medio para realizar una acción, pero a su vez el organismo genera una información sobre su medio y adapta sus acciones. En palabras de Ferrarotti (2007), “el paisaje que contemplo a su vez me contempla” (p.36), porque no se percibe por sí solo, sin ninguna circunstancia, sino que ese “paisaje” lo coopta, lo absorbe. Eleanor Gibson se refiere a esto como relaciones funcionales entre el mundo y el yo (Adolph & Kretch, 2015).

De esa manera, el medio ambiente le ofrece al individuo las oportunidades y los medios para que pueda actuar (Allen et al., 2003), pues está lleno de información que espera, no ser recogida, sino filtrada como planta el propio Gibson. En palabras de Allen y otros (2003), el sujeto realiza una discriminación perceptiva, es decir, le otorga significado a esa información.

Jover (1987), resalta como logros más importantes de esta teoría los siguientes: (a) realiza, por primera vez, una descripción adecuada de los estímulos que recibe el sujeto y de su relación con el entorno que los produce; (b) muestra la capacidad de los sistemas perceptivos para obtener información exteroespecífica (externa al organismo) y propioespecífica (generada por el propio individuo). En su momento, este mismo autor reseñó, a través de las palabras de Neisser (1976), que la limitante de este enfoque era la falta de aportes en cuanto a la contribución del perceptor en el acto perceptivo.

A lo largo de muchos años de investigaciones y aportes en este sentido, se ha logrado resolver la limitante que señalaron Neisser, Jover y otros críticos de la teoría gibsoniana. Allen y otros (2003), lo confirman al detallar que autores como Kugler, Shaw, Vicenç, y Kinsella-Shaw en 1991, se interesaron por complementar los sistemas mecanicistas de la psicología y propusieron analizarlo desde el lugar del organismo, desde lo que experimenta este en su proceso de percepción, desde la ergonomía cognitiva y corporal que los ambientes le ofrecen para simplificar y ayudar a que se de dicha interacción con menores costos biológicos.

3.4.4. Percepción y aprendizaje

Retomando la expresión que dice que la percepción es la antesala a la cognición, Adolph & Kretch (2015), afirman que en la interacción con el medio, a partir de la observación y acciones de exploración, se producen aprendizajes: el aprendizaje perceptivo es donde todo comienza. El aprendizaje, para Allen y otros (2003), representa un estado de mayor orden, de baja entropía en el organismo, luego de pasar por un caos y mejorar la atención en los aspectos del ambiente que se relacionan con la supervivencia en ese entorno. Es a través de esa práctica y de la experiencia interactiva, que se hace eficiente el uso de los recursos cognitivos, se afina la atención en la información relevante, se detecta información perceptual apropiada y se da el aprendizaje (Adolph & Kretch, 2015).

El aprendizaje perceptivo es, para Eleanor Gibson, un aumento en la capacidad de un organismo para obtener información de su entorno, como resultado de una práctica con los estímulos que este le proporciona, detectando propiedades, patrones y características distintivas (Allen et al., 2003). Adolph & Kretch (2015), complementan esta definición al asegurar que el aprendizaje perceptual es un proceso de diferenciación, selección y extracción de información que le permite al sujeto identificar lo que puede hacer con esa información. La percepción mejora, de acuerdo con la teoría gibsoniana, a partir del descubrimiento de nueva información sobre el mundo, diferenciada y específica, no sobre la construcción de nuevas descripciones del mundo.

Para que haya aprendizaje perceptivo, la teoría plantea varios componentes. Uno de ellos es la actividad exploratoria que realiza el sujeto en el entorno. En este sentido, Eleanor Gibson la describe como el comportamiento de manipulación y búsqueda de información a través del cuerpo (Adolph & Kretch, 2015). Hernández & Pastor (1991) complementan la actividad exploratoria a partir del planteamiento de Piaget y la etapa infantil del científico natural o espontáneo. Esa información detectada y específica hace parte de los *affordances*, es decir, *propiedades* que el entorno le ofrece al sujeto y que le son útiles para actuar. Por lo tanto, el aprendizaje perceptivo comienza con *affordances* (Adolph & Kretch, 2015).

Affordances no tiene una correcta traducción al español, fue un término que introdujo James Gibson, derivado del verbo “to afford”, el cual significa “ofrecer” o “permitir”, para nombrar las posibilidades de acción que los objetos y el entorno le ofrecen a las personas

para realizar algo con ellos, es decir, las propiedades funcionales, significativas y persistentes del medio ambiente (Allen et al., 2003). Córdoba-Cely (2013), define el *affordance* como “la relación que se da entre la percepción del usuario y las características formales del producto” (p.61). Estas posibilidades de acción dependen además, del ajuste existente entre las capacidades corporales de los organismos y las propiedades físicas, reales, del medio ambiente (Adolph & Kretch, 2015), pero no son artefactos u objetos físicos, sino las propiedades de estos (Allen et al., 2003). Es decir, las propiedades del medio no necesariamente le proponen acciones a determinados sujetos. Por ejemplo, una pesa de 200 libras tiene posibilidades de acción para un fisicoculturista, pero no para un niño de preescolar.

La utilidad del concepto *affordance* radica, según Jover (1987), en la atención que se presta a las propiedades funcionales de la percepción, pues “al ser vivo le interesa saber qué es lo que le ofrece una propiedad del entorno respecto a sí mismo” (p.33). Estas posibilidades, que pueden pensarse en conjuntos de *affordances*, permiten restringir acciones de manera secuencial, predecible, automática, como resultado de una participación repetida, lo que genera liberación de recursos cognitivos en el sujeto para concentrar sus esfuerzos en acciones significativas (Allen et al., 2003).

El paso de la búsqueda de información como posibilidades para la acción está determinado por las *effectivities*. Es decir, las propiedades intencionales y significativas, las capacidades y habilidades con las que cuenta el organismo perceptor, las cuales lo guían para actuar y explotar las *affordances* de su entorno (Allen et al., 2003). Por lo tanto, las *effectivities* hacen parte del organismo, por ejemplo, las alas de los pájaros las cuales le permiten a las aves explotar el flujo del aire (Allen et al., 2003). Es decir que tanto *affordances* (del entorno) como *effectivities* (del sujeto), son mutuamente constitutivos, hacen parte de un flujo constante y es por eso que la teoría del aprendizaje perceptual se basa en el enfoque ecológico en tanto se da esta relación dialéctica entre entorno y sujeto.

3.4.5. Artefacto cognitivo

Artefacto



Un artefacto es “cualquier tipo de dispositivo o herramienta diseñada por el hombre como ayuda a la realización de determinada tarea” (Cabrera & Cabrera, 2001, p. 51). Su finalidad es aumentar la eficacia en estas tareas, consiguiendo nuevos resultados y comprometiendo menores costos biológicos.

Los artefactos cargan consigo una intención, un propósito en su fabricación y una carga simbólica, donde el “ser humano subsume al artefacto tecnológico en base a una proyección de su ser en forma mediatizada” (Apud, 2014, p. 147). Este mismo autor especifica que los artefactos pueden ser vistos y entendidos de dos maneras: como herramientas (mediación hacia fuera) y como símbolos (mediación hacia adentro), es decir, en su sentido cultural y simbólico de la mediación. Para Ostwald (1996), las personas crean comprensiones del mundo a partir de la creación de objetos que les permiten experimentar y modificar eficientemente su trabajo, se trata de un flujo constante, donde la función principal del artefacto es coordinar la interacción entre sujetos y mundo físico (Poggian & Haye, 2011).

Introducir artefactos en las acciones humanas requiere, por parte del sujeto, una serie de habilidades que le permitan interactuar con ellos e integrarlos eficientemente para tener mayores oportunidades de explotar las potencialidades, tanto propias como de las herramientas, es decir, altera su naturaleza. McLuhan (1964), se refiere a estos artefactos como extensiones de partes del cuerpo, que afectan “a todo el complejo psíquico y social” (26), pero también se da una transformación hacia el entorno, una transformación mutua, en un juego de “ecología artefactual” (Apud, 2014, p. 158), donde se ven transformadas las personas, los artefactos y las prácticas. Cabrera & Cabrera (2001), afirman que introducir artefactos, además de alterar el entorno, altera la naturaleza de la tarea que es llevada a cabo por los sujetos.

Cognición

La participación de los artefactos en la construcción de conocimiento se da como andamiaje desde las perspectivas teóricas del constructivismo, el cognitivismo y el construccionismo, donde, tanto el mundo físico como el mental, se relacionan para crear objetos, experimentar con ellos y modificar las maneras de hacer y comprender (Ostwald, 1996). En la teoría de Papert sobre el construccionismo, se habla de objetos para pensar o

con los cuales pensar. En este sentido, Badilla & Chacón (2004), los definen como “objetos que pueden ser utilizados por un sujeto, para pensar sobre otras cosas, utilizando para ello su propia construcción de dicho objeto” (p.6). En la misma línea de Papert, Ostwald (1996), lo retoma para afirmar que se aprende a través de la interacción con artefactos. Y es en el diálogo que se establece entre el hombre y el artefacto, que también es posible producir objetos textuales nuevos (Sulbarán & Rojón, 2006).

Los objetos para pensar o con los cuales pensar, son artefactos cognitivos que permiten conectar lo sensorial y lo abstracto, lo individual y lo social (Ostwald, 1996). Norman (1985), habla del encuentro entre lo experiencial o experimental (desde el cuerpo y los objetos cuya información se percibe sin esfuerzo aparente) y lo reflexivo (desde el razonamiento lo cual exige un esfuerzo mental). Ostwald (1996), se refiere a los objetos descriptivos como materiales para la construcción de artefactos reflexivos, los cuales expresan ideas utilizando distintos formatos como imágenes, textos, diagramas; y son utilizados como soporte para la documentación y almacenamiento de información. El proceso de almacenamiento, procesamiento y control de la información en formatos materiales, requieren de un “locus cognitivo” (Vélez, 2007), es decir, un intérprete, un sujeto que le dé sentido a esa información. Para Ostwald (1996), este procesamiento, desde el enfoque de artefacto, es considerado un punto de partida para la construcción del conocimiento.

Las teorías de la ciencia cognitiva abordan conceptos como cognición distribuida o mente extendida, para referirse a ese apoyo cognitivo con artefactos. Éstas plantean la deslocalización de la cognición por fuera del cerebro (Apud, 2014), donde dichas capacidades y posibilidades se extienden, se amplían más allá del límite orgánico, para distribuir las funciones entre artefactos tecnológicos, las representaciones y los cuerpos. En ese mismo campo de la cognición distribuida, Allen y otros (2003), plantean que las personas pueden beneficiarse de esa ayuda termodinámica para liberar carga de almacenamiento y procesamiento de información, que les permita, a través de las representaciones y de los artefactos cognitivos, optimizar y reducir los costos biológicos para tener una mejor percepción de nueva información.

Definición de artefacto cognitivo



Con todo lo anterior, los artefactos cognitivos constituyen un tipo de artefacto que apoya las tareas humanas de procesamiento de la información y de cognición, que permiten amplificar y optimizar las capacidades de las personas para almacenar, procesar y tomar decisiones. Los artefactos cognitivos ofrecen, además, oportunidades para razonar, es decir, para transformar representaciones (Allen et al., 2003). El artefacto cognitivo, por tanto permite, desde las capacidades mentales, interpretar situaciones a través de las percepciones (Badilla & Chacón, 2004).

Desde el punto de vista de la teoría ecológica del aprendizaje perceptual, la actividad exploratoria puede ser ampliada a partir de estas herramientas (Adolph & Kretch, 2015). Además, los artefactos cuentan con *affordances* que le permiten al sujeto actuar con ellos, gracias a sus *effectivities*. Por ejemplo, un dispositivo tecnológico como el computador le ofrece a la persona la posibilidad de construir relatos digitales a partir de la escritura de textos y creación o manipulación de imágenes y sonidos, dispuestos con un propósito y un significado específico, es decir, construir una representación mediada, la cual podría convertirse en un nuevo artefacto de tipo cognitivo que le permita procesar información y tomar acciones frente a ella. Allen y otros (2003), aseguran que la clave para la interacción inteligente con los medios, es saber cómo optimizar la distribución de costo biológico, es decir, saber cuándo manipular un dispositivo, cuándo ver, escribir o escuchar algo y cuándo mantenerlo en la mente.

Las TIC como artefactos

Los “artefactos culturales” llamados de esta manera por Poggian & Haye (2011), hacen de puente entre los seres humanos y el mundo físico, pero además, no solo permiten actuar sobre el mundo, sino que también puede generar sus propios significados. Las TIC son actualmente una poderosa herramienta que promueve nuevas construcciones simbólicas, trascendiendo los soportes instrumentales. Es en este sentido que se hace un llamado a la incorporación de estas herramientas como artefactos, aunque todavía sea poco frecuente encontrar experiencias de este tipo (Badilla & Chacón, 2004).

Las TIC son consideradas artefactos mediadores que promueven una educación crítica (Fainholc, 2004), que requieren sujetos activos en su aprender, que sean creadores (Riveros

& Mendoza, 2005), pues son el medio y no el fin, para que las personas construyan conocimiento, interactúen, aprendan y piensen. La tecnología fomenta el pensamiento creativo, estimula el aprendizaje (S. Hernández, 2008), proporciona herramientas para que el sujeto se reinvente (Resnick, 2002), fomenta la creación de experiencias sensibles que abarcan aspectos cognitivos y funcionales, pero también estéticos y emocionales (Córdoba-Cely, 2013).

3.4.6. La tecnología y las posibilidades de representación

Dentro de las posibilidades que ofrecen las TIC como artefacto, se encuentra la capacidad de documentación y procesamiento de la información, pero más allá de esto, de la capacidad de representación externa, a través de imágenes, textos, sonidos que se convierten en oportunidades para la comunicación y la construcción de reflexiones (representaciones internas). Ostwald (1996), los denomina, artefactos reflexivos, los cuales expresan ideas sobre el mundo y están destinados a ser interpretados de manera específica. Este mismo autor asegura que dichos artefactos son útiles para la activación de conocimientos existentes y para imaginar cómo deben ser cambiados o ajustados.

Allen y otros (2003), definen la representación como estructura abstracta que remite al mundo representado; y para Ostwald (1996), se trata de productos que apoyan la comprensión, es decir, es un proceso en el que se le da forma explícita a algo, para activar conocimientos tácitos y crear visiones de lo que debería ser. Este autor considera un ciclo iterativo el que se da entre la representación y la interpretación, el cual permite la evolución tanto del artefacto, como del conocimiento construido.

En la teoría ecológica se conciben dos tipos de representaciones: internas, es decir, representaciones mentales, y externas, es decir representaciones mediadas. La percepción mejorada se da cuando existe un equilibrio entre ambas, cuando se comparte el trabajo de representar las situaciones (Allen et al., 2003). Los medios, la tecnología, con su lenguaje o sistema de símbolos propios, es el vehículo de estos mensajes (Fainholc, 2004) y representaciones y son medios de apoyo para procesos de construcción de conocimiento (Ostwald, 1996). Las representaciones, tanto internas como externas, movilizan procesos

cognitivos (Vélez, 2007). En cuanto a las representaciones externas permiten distribuir la carga, pero también favorecen la circulación, acceso, uso y creación de conocimiento.

3.4.7. Mediaciones

“Los medios son parte de las mediaciones” (Fainholc, 2004), los cuales contienen y con los cuales se crean representaciones externas a través de instrumentos semióticos como la escritura, para tomar cuerpo (Passeggi, 2011). Retomando nuevamente la idea de que es el significado que el perceptor le otorga a la información, el factor diferenciador entre la percepción y la sensación, Bolívar y otros (2001), permiten establecer una relación con la investigación narrativa, en tanto el lenguaje es clave para la construcción de significado. El lenguaje se convierte en un elemento mediador que permite construir la historicidad del sujeto, permite, en palabras de McLuhan (1964), “traducir la experiencia en nuestros sentidos pronunciados o exteriorizados “ (p.78).

Para Bolívar y otros (2001), la narrativa se convierte en una estructura de construcción de significados, los relatos configurados con una intención biográfica y narrativa, se constituyen en artefactos cognitivos en tanto permiten “poner de manifiesto un aspecto del conocimiento de sí mismo” (Ricoeur, 1986, p. 353), y, además, constituirse como mediadores para la interpretación del *Yo figurado* y de un Yo que *se figura tal o cual* (p.353). En palabras de Bolívar y otros (2001), cuando una persona se pone su vida en escena, está constituyendo su identidad narrativa.

Ricoeur (1986), define la identidad narrativa como aquella que el “sujeto humano alcanza por la mediación de la función narrativa” (p.341). La elaboración de nuevas reflexiones a partir de las ya existentes, mediante el relato como mediador, hacen parte de los procesos cognitivos que el enfoque ecológico del aprendizaje perceptual menciona. Los postulados de Paul Ricoeur (1986), en su texto *La identidad narrativa* permiten conectar con coherencia las posibilidades de la mediación narrativa en la búsqueda, enunciación y enriquecimiento de la noción de sí mismo, del Yo figurado y refigurado. Uno de los fragmentos que permite traducir este proceso perceptual en el que el relato de la propia vida se constituye como artefacto cognitivo, que permite la construcción y la reconstrucción; es el siguiente:

En esos momentos de completo despojo, la respuesta *nula* a la pregunta “¿quién soy?” remite, no a la nulidad, sino a la desnudez de la propia pregunta. La dialéctica de la concordancia y la discordancia, tras ser transferida de la trama al personaje y, posteriormente, de éste a uno mismo, puede recuperarse ese momento con una nueva esperanza, sino de éxito, al menos de significación (Paul Ricœur, 1986, p.355).

La mediación narrativa, para este autor, brinda la posibilidad de conocerse a sí mismo y convertirse en un intérprete de sí a través del ejercicio de variaciones imaginativas, es decir “proyecta el análisis de sí mismo en una nueva dirección” (Paul Ricœur, 1986, p.352).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

4. METODOLOGÍA

Para describir el proceso de esta investigación, es necesario hacer referencia a los antecedentes que llevaron a plantear este trabajo. La investigadora participó de un proceso previo que le permitió recoger y analizar una serie de datos que fueron el insumo para delimitar el campo de estudio, diseñar la estrategia de intervención y definir la población objeto. En consecuencia, se caracterizarán dos momentos así: Momento 1 Fase de Exploración previa y Fase 2 Investigación (gráfica 3).

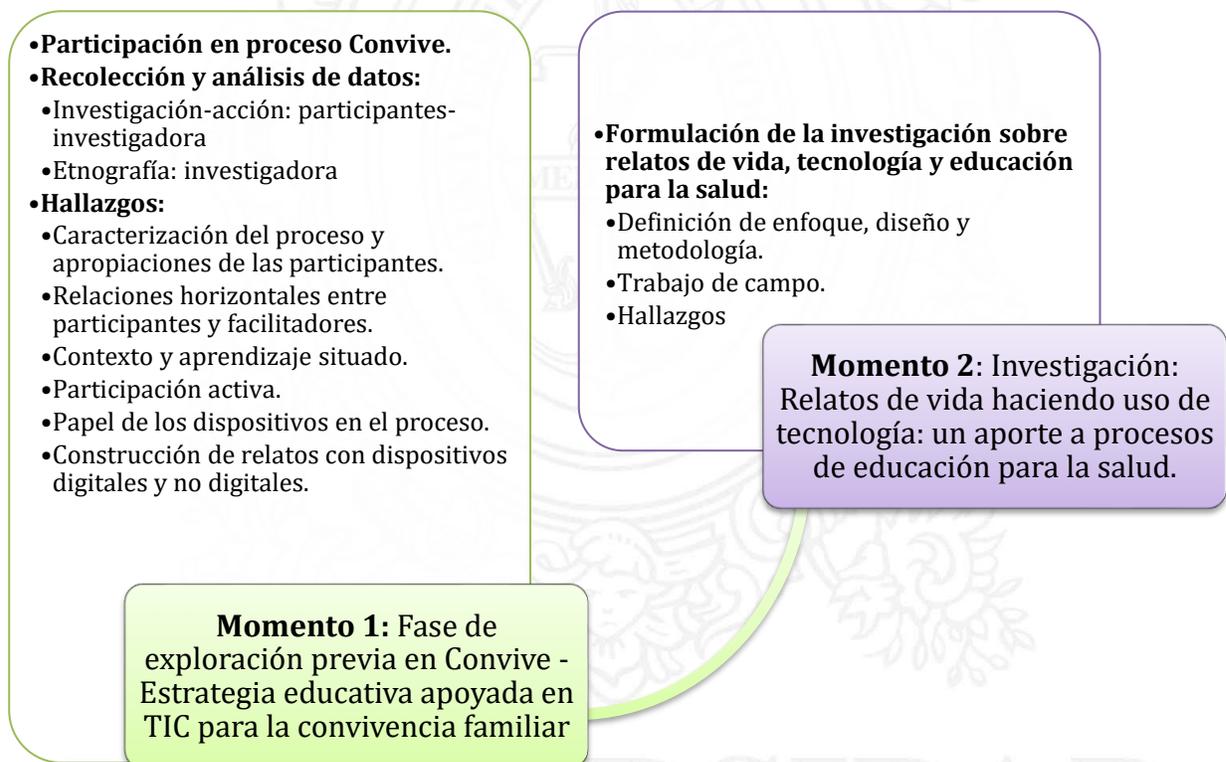


Gráfico 3. Momentos del proceso de intervención.

4.1. Momento 1: Fase de exploración previa

4.1.1. Participación y descripción del proceso *Convive*

A partir de una alianza interinstitucional, profesionales y estudiantes en salud, comunicaciones y educación (entre ellos la investigadora que presenta este trabajo), integraron un equipo para trabajar con un grupo de mujeres con edades comprendidas entre los 18 y 45 años, del corregimiento de Santa Elena, en Medellín. El proceso piloto que se denominó *Convive, Estrategias educativas apoyadas en TIC para fortalecer la convivencia familiar*, buscaba promover la conversación desde el reconocimiento e intercambio de saberes y experiencias y fomentar la participación activa de las personas a partir de estrategias apoyadas en el uso de dispositivos análogos y digitales.



Foto 1. Grupo de participantes de Convive.

Los 18 encuentros, realizados entre 2014 y 2015, se caracterizaron por la presencia de cinco condiciones metodológicas: (a) los profesionales de la salud y los investigadores y profesionales en educación, hicieron parte del grupo, principalmente desde sus roles como padres, hermanos, hijos, no como expertos; (b) la construcción de conocimiento fue colectiva y a partir de las experiencias y conocimientos que tenía cada participante, incluyendo a los profesionales e investigadores; (c) cada sesión fue diseñada con base en lo

ocurrido en los encuentros anteriores, tratándose de una metodología abierta, flexible y participativa; y (d) el uso de dispositivos tecnológicos utilizados como apoyo a la construcción de conocimiento y memoria individual y grupal.

Para el 2013, la Dirección Seccional de Salud y Protección Social de Antioquia presentó el Informe de la Situación de Salud de Antioquia (Gobernación de Antioquia, 2013), en donde se evidenció que las mujeres con condición de madres cabeza de familia, campesinas, en edades comprendidas entre 25 y 39 años, eran el grupo de mayor vulnerabilidad en violencia intrafamiliar y por lo tanto con mayor riesgo de sufrir problemas de salud mental. Teniendo en cuenta estas condiciones sociales presentes en el departamento de Antioquia y en la ciudad de Medellín, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, la Facultad Nacional de Salud Pública y el Parque de la Vida, unieron esfuerzos para llevar a cabo un proceso piloto en el que se generaran espacios para reflexionar y tomar decisiones que promovieran la salud y la convivencia familiar, en un grupo de mujeres de un sector rural de Medellín.

De esta manera, en el marco de una estrategia de educación que integró la tecnología como apoyo a la participación y a la construcción de conocimientos sobre convivencia familiar, la investigadora se propuso indagar por las posibilidades que la educación podía aportar a los procesos de educación para la salud con un grupo de mujeres residentes en la Comuna 90, específicamente en el corregimiento de Santa Elena, Medellín.

4.1.2. Recolección y análisis de datos en el proceso Convive

Para abordar la exploración en campo, la investigadora planteó un diseño con enfoque cualitativo, de carácter exploratorio y se combinaron metodologías de investigación acción y etnografía. La participación en este espacio y la recolección de datos se realizó durante 18 sesiones ejecutadas entre octubre de 2014 y abril de 2015, en el corregimiento de Santa Elena y en la ciudad de Medellín. A las mujeres se les convocó a participar voluntariamente del proceso Convive, a partir de visitas domiciliarias realizadas por profesionales de salud del área psicosocial, quienes identificaron en ellas las siguientes características: (a) mujeres residentes en Santa Elena; (b) con interés explícito por participar en procesos educativos en

salud, especialmente con inquietudes sobre temas de la convivencia familiar; (c) en edades comprendidas entre los 18 y 50 años; y (d) con un nivel básico de alfabetización.

Cada mujer que aceptó participar en el proceso Convive lo concretó mediante la firma del consentimiento informado, luego de conocer la información general de la investigación liderada por la Universidad de Antioquia. La investigadora se presentó ante las participantes y les informó sobre el rol que cumpliría en esta primera fase de inmersión en campo. También se socializaron los objetivos del primer momento de la investigación, los compromisos y derechos adquiridos al participar.

La metodología de investigación acción en esta fase orientó el proceso Convive, para permitirle al grupo de participantes, conformado por las mujeres, los investigadores y profesionales tanto de salud como de educación, tomar decisiones y evaluar de manera periódica y concertada, los propósitos y acciones de los encuentros. Al mismo tiempo, la investigadora del presente trabajo realizó un trabajo etnográfico, quien se integró a dicho grupo para complementar la recolección de datos que pudieran dar cuenta de los aportes específicos en el campo de la educación mediada por tecnología. Durante esta fase del proceso de investigación, los datos se recogieron a partir de las técnicas de observación participante, mediante el diario de campo de la investigadora; de grupos focales con registro audiovisual de los mismos; y de análisis de productos textuales y audiovisuales construidos grupalmente.

Convive: la investigación acción como principio para la integración y participación de las personas.

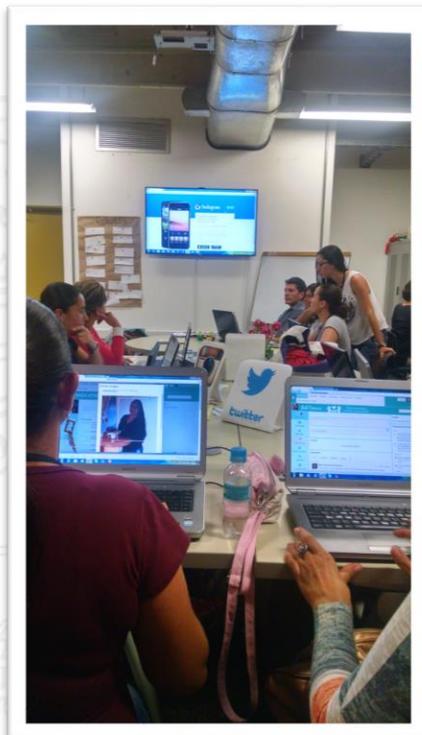
La investigación acción posibilitó que el grupo Convive, integrado por los profesionales y las mujeres, explorara y construyera una serie de estrategias para promover la participación directa y contextualizada de las personas. Los datos recogidos y sistematizados desde la investigación acción, concluyeron en una propuesta de acuerdos metodológicos que pueden ser tenidos en cuenta en el desarrollo de acciones de educación para la salud apoyadas en el uso de dispositivos tecnológicos. Dichos acuerdos, establecidos como marco de referencia para las acciones emprendidas en Convive, fueron los siguientes.

Aprender de todos

En cada encuentro los participantes pudieron establecer relaciones entre sus saberes y los de los demás, negociar y concluir grupalmente sobre los distintos temas abordados. Aprender de todos significó no solo involucrar los conocimientos de cada uno, sino que las experiencias e historias personales fueron clave en los procesos de reconocimiento, identificación y aporte a la construcción grupal. En este sentido, el proceso Convive se caracterizó por las siguientes condiciones: (a) los profesionales e investigadores hicieron parte del grupo y valoraron e integraron el saber de los demás participantes en la construcción dialéctica; (b) el grupo reconoció el valor de lo que cada persona sabía y expresaba; (c) durante el proceso se destacó la importancia de aprender a escuchar; (d) en este espacio no se emitieron juicios ni críticas sobre las opiniones y posiciones de ningún participante; (e) las experiencias e historias personales se convirtieron en el punto de partida para abordar las distintas temáticas; (f) se reconoció como espacio para generar ayuda mutua.

Recordar, construir, socializar y aprender mediante el uso de dispositivos

Una de las grandes apuestas del proceso fue involucrar distintos dispositivos digitales y no digitales que permitieran apoyar las estrategias de integración directa de las personas, de contextualización y de apropiación de los temas. La premisa con la cual se partió para integrar los dispositivos, fue darle mayor énfasis al proceso educativo que apoyaba y no a las funciones operativas de cada herramienta. Con los dispositivos se logró: (a) relatar historias personales; (b) hacer presentaciones personales y familiares ante el grupo; (c) facilitar la comunicación periódica entre los participantes; (d) registrar la memoria grupal y personal; (e) acceder a contenidos temáticos; (f) retroalimentar y reconocer el proceso



individual y grupal; y (g) activar conversaciones y construcciones dialécticas. Fotos 2 y 3.
Uso de dispositivos.

Sentirse motivado y feliz para disfrutar el proceso y aprender como grupo

A lo largo de las sesiones, los participantes coincidieron en sentirse felices y tranquilos en los espacios grupales. Esta condición favoreció una participación activa, enriquecedora y constante. Durante los momentos en que no había encuentros presenciales, los participantes continuaron la comunicación y programaron encuentros por fuera de esos espacios.

Construir la historia grupal y participar activamente en ella

Como grupo, los participantes realizaron el registro de la historia que se estaba construyendo desde que comenzaron los encuentros. El diario de grupo se convirtió en el repositorio de reflexiones y memoria de lo que los participantes consideraron importante registrar y conservar. Este dispositivo propició la cohesión e identificación grupal y permitió desarrollar en los participantes un sentido de pertenencia y por lo tanto de participación activa al interior del proceso. En distintos momentos, los participantes concluyeron que el grupo se había conformado como familia, lo cual se convirtió en una oportunidad para desarrollar temas de la convivencia familiar que pudieran ser trasladados a los contextos reales.



Foto 4. Diario del grupo Convive “Nuestra historia”.

Habilitar espacios para la retroalimentación individual y grupal

El grupo se instaló en un proceso de autoevaluación permanente. Los participantes expresaron en distintos momentos, las posibilidades que estos encuentros les ofrecieron para reconocer en sí mismos y en los demás, cambios y mejoras en sus vidas. La retroalimentación se evidenció principalmente por el uso de las historias personales y de grupo, pues reconocieron que al volver a ellas identificaron diferencias y progresos con relación a ese pasado.

La convivencia familiar como tema general que se incorporaron otros subtemas y agentes

El tema que convocó a los participantes se abordó desde el valor y el reconocimiento de sí mismo y de un otro. Desde esa perspectiva el grupo logró generar reflexiones concretas sobre la comunicación familiar, la crianza, la relación de pareja, la resolución de conflictos y la perspectiva de género. Algunos participantes expresaron haber trasladado a su vida familiar y personal los aprendizajes logrados en este proceso, tomar decisiones en relación con ello e involucrar a los miembros de la familia para desarrollar actividades y estrategias propuestas por el grupo.



Foto 5. Reflexión de una participante sobre expresión de emociones en el diario del grupo.

La presencia y los encuentros periódicos son necesarios para la construcción grupal

La participación periódica y presencial fue definida por el grupo como necesaria para garantizar la motivación y la dinámica de encuentro grupal. Durante los distintos encuentros, se realizaron actividades en espacios comunes a todos los participantes, como la Casa de Gobierno del corregimiento de Santa Elena y un centro recreativo, pero también se realizaron actividades en la residencia de una de las participantes y en el lugar de trabajo de los profesionales e investigadores. Esto último reforzó la integración como grupo y permitió conocer los distintos contextos en los que se desenvuelven algunos de sus miembros. La presencialidad fue bien valorada por todos al definir ese espacio semanal

como importante en su cotidianidad, como un momento para encontrarse consigo mismo y con los demás, a favor de su salud y la de su familia.

4.1.3. La etnografía como posibilidad de acercamiento al grupo

Convive

Hacer parte del grupo Convive por un periodo de seis meses, permitió a la investigadora indagar de qué manera se favorecieron procesos de participación y de aprendizaje sobre convivencia familiar, haciendo uso de tecnología.

La codificación y análisis de los datos obtenidos del diario de campo y de los registros de las sesiones y productos construidos por el grupo, se realizó mediante el software Atlas.ti con 70 documentos primarios. Se establecieron las siguientes categorías previas a partir de los referentes teóricos de educación apoyada en TIC: (a) Participación activa; (b) Relaciones horizontales/dialécticas; (c) Situatividad y contexto; (d) Retroalimentación; y (e) Uso y acciones con dispositivos. Durante el proceso, emergieron tres categorías adicionales: (a) Construcción de relatos de vida apoyados en el uso de tecnología como estrategia de aprendizaje; (b) Apropiaciones e intereses sobre convivencia familiar; y (c) Valoraciones y características del proceso.

4.1.4. Hallazgos de la investigadora a partir del proceso Convive

Caracterización del proceso Convive desde los participantes

Dentro de los datos relevantes encontrados en el análisis, destaca el hecho de que el grupo permanentemente realizó valoraciones del proceso, lo caracterizó y subrayó dichas particularidades como propias de las acciones que involucraron directamente a cada uno de los integrantes, permitiendo que las personas adquirieran ciertas habilidades o conceptos para tomar decisiones en aras de contribuir a la convivencia familiar.

Las valoraciones de los participantes se agruparon principalmente en cinco tipos:

(a) Desde las posibilidades y los aprendizajes que le brindó el espacio.

- “Para mí es un asunto de crecimiento permanente, para mí es muy valioso encontrarme con ustedes” (q31:20:352)
- “Llego a compartir con mi esposo y con la niña lo que hice, lo que no hice” (q53:19:518.)

(b) Desde la oportunidad de tener voz en el proceso y confianza para expresarse.

- “Yo aquí yo me siento súper bien, porque puedo manifestar lo que estoy sintiendo, y sé que nadie me va regañar, nadie me va a criticar” (q31:2:334.).
- “Porque somos nosotros y nosotros somos lo más importante en este proceso” (q39:23:455).

(c) Desde la disposición y motivación frente a la participación en el proceso.

- “El encontrarme cada ocho días con ustedes aquí me genera felicidad” (q31:29:361).
- “Es tan fácil uno conectarse, y mire toda esta gente tan joven y en el grupo de nosotros hubo gente que aportó tanto que yo ya estoy satisfechísima” (q57:13:611).

(d) Desde la posibilidad de aportar a una construcción colectiva donde todos aprenden.

- “Yo encontré personas maravillosas, personas de las cuales puedo aprender mucho, entonces para mi eso es muy valioso” (q17:162:162).
- “Pude ver que de todos podemos aprender mucho” (q53:4:503).

(e) Y desde la construcción grupal a partir de la narración de experiencias e historias propias.

- “Nuestras historias se pueden parecer y nos podemos apoyar las unas a las otras” (q17:182:182).
- “Al ser la primera vez que asistía al grupo, quiso presentarse desde su historia personal como madre” (q38:8:421).



El proceso educativo Convive, en su propósito por promover la conversación desde el reconocimiento e intercambio de saberes y experiencias y fomentar la participación activa de las personas a partir de estrategias apoyadas en el uso de dispositivos análogos y digitales, permitió no sólo ahondar más allá de las posibilidades de la tecnología, sino que se enriqueció desde lo que los participantes hacen con ella para apoyar sus procesos de aprendizaje. El grupo de participantes, en coherencia con la investigación acción, fue crítico y realizó evaluaciones y adaptaciones sobre lo construido, lo que permitió recopilar un material importante para continuar fortaleciendo una agenda investigativa como la que se abre paso actualmente. Convive, un grupo de mujeres y profesionales que decidieron explorar una metodología de educación para la salud, propia y adaptada a las condiciones, necesidades y expectativas de sus miembros, entrega a la comunidad académica los resultados de su constante revisión. Parte de ellos es que los participantes, incluyendo a los profesionales, enunciaron y demostraron apropiaciones frente a los temas abordados grupalmente y muchas de ellas, trasladadas a sus realidades familiares.

Si bien el aprendizaje sobre la salud y la vida, como lo menciona el Instituto de la UNESCO para la Educación (1999), es un proceso permanente y de por vida que puede ser llevado a cabo de múltiples maneras, estas mujeres y profesionales lograron nombrar algunos aprendizajes adquiridos durante el proceso Convive. Estas apropiaciones se agruparon en los siguientes aspectos:

- El aprendizaje grupal que parte de la experiencia propia y de los otros.
- El reconocimiento de procesos de cambio personales y grupales, frente a aspectos de la vida y la convivencia familiar. En este sentido, se tuvieron en cuenta expresiones en las participantes como: crecer, lograr, adquirir conocimientos, experimentar cambios, tener aprendizajes y poner en práctica lo aprendido.
- La importancia que tiene la autonomía de cada participante para construir y reconocer aprendizajes.

En un proceso con las características antes expuestas y experimentadas, fue posible recoger suficiente evidencia que demostrara que es posible propiciar y sostener en el tiempo, espacios de educación para salud con un alto sentido de la participación, del

reconocimiento y diálogo de múltiples saberes y de conexión con las realidades concretas de los participantes. Fue posible además, reconocer que el uso de dispositivos tecnológicos y analógicos, como herramientas al servicio de las personas para apoyar los procesos de aprendizaje, promovía dichas posibilidades, pero además, ampliaba el horizonte metodológico al involucrar en su uso los relatos de vida como componente transversal de la contextualización, la participación y la horizontalidad. Por lo tanto, en la fase de intervención, se pudo indagar sobre las potencialidades de las historias como componente que favorece aprendizajes en las personas.

De esa manera, una experiencia de educación para la salud como Convive, actualmente posibilita otras exploraciones en el sentido de la construcción de modelos y propuestas de intervención participativas y críticas. También, alimenta el camino que en los últimos años se ha propuesto, de consolidar fundamentos teóricos y metodológicos que no reduzcan la educación para la salud como simples actos para informar sobre salud y enfermedad (Sanabria, 2007), sino que aporten a modelos que contemplen directa y activamente a las personas, sus realidades y las interacciones consigo mismo y con el mundo; propiciando encuentros a partir del uso de distintas herramientas tecnológicas que apoyen propósitos formativos e integrales.

Las relaciones de horizontalidad y construcción dialéctica

Las acciones de relación horizontal y construcción dialéctica vividas en el grupo Convive sobresalieron en la codificación de los datos (212 citas con este código en 70 documentos primarios). Este tipo de comunicación y de construcción se fundamenta en la aplicación de la metodología de investigación acción, en donde todos los participantes fueron considerados dentro del grupo como miembros activos, situados y con experiencias y saberes propios. Este concepto guarda una estrecha relación con el diálogo de saberes, que Bastidas-Acevedo y otros (2009), sitúan más allá de una propuesta pedagógica, y lo definen como posición ontológica que se basa en el respeto y en la práctica de relaciones horizontales y democráticas.

Desde el punto de vista de las mujeres participantes, este tipo de relaciones y de diálogo se dio con los profesionales e investigadores y con las demás mujeres, a partir de:

- El interés por conocer la historia del otro.
- La confianza y las oportunidades para expresar lo que se sabe y lo que se siente. Reconocimiento de un espacio donde no se emiten juicios, ni se irrespeta o limita la palabra del otro.
- La acogida a nuevos miembros del grupo desde el valor, el reconocimiento de los aportes y las posibilidades que se abren al ampliar el grupo y por lo tanto, las miradas.
- La posibilidad y disposición permanente para aprender del otro y con el otro.

Desde el punto de vista de los profesionales e investigadores, las relaciones establecidas en Convive, fueron reconocidas mediante:

- La participación horizontal en las actividades propuestas para todos: construcción de relatos grupales, presentaciones con fotografías personales y otros dispositivos, reconocimiento del papel como individuos.
- La disposición para recrear conocimientos y construir colectivamente nuevos saberes con el grupo, a partir del reconocimiento del saber y valor de la experiencia del otro.
- La disposición de los espacios físicos: sin lugares privilegiados o destacados para los profesionales.
- La asistencia y recibimiento como grupo, a lugares como residencias de las participantes y oficinas y centros de estudio de profesionales e investigadores.
- Las oportunidades para la realimentación y ajustes del proceso.

Desde el punto de vista grupal, fue posible identificar que este tipo de relaciones horizontales y dialécticas caracterizaron el espacio, porque se logró:

2. Aprender a reconocerse como un grupo especial y cohesionado.
3. Identificar el espacio como posibilidad para conectarse con el otro.
4. Compartir experiencias y realidades entre los participantes.
5. Convertirse en un grupo de apoyo.

El contexto y el aprendizaje situado

Permitir que los participantes tuvieran un lugar protagónico en la construcción colectiva y el establecimiento de relaciones horizontales, favoreció en este proceso que cada sujeto pudiera reconocerse desde su historia, sus condiciones particulares y los contextos personal, familiar y comunitario. Gracias a este componente, Convive se enriqueció con las distintas realidades de sus participantes y se aprovecharon las posibilidades para situar aprendizajes, lo cual es fundamental en un proceso educativo sobre convivencia familiar y salud, que no pretende homogeneizar, sino centrarse en el sujeto desde sus particularidades (Peñaranda-Correa et al., 2011). Como lo afirma Rozo (2002), se debe considerar que el aprendizaje tenga lugar en contextos significativos, aún más si en dichos contextos es donde va a ser aplicado el conocimiento.

Los aprendizajes situados en Convive se evidenciaron en los siguientes aspectos que se destacaron en la revisión de los datos:

- El trabajo de identificación personal y de relación con los demás, desde el lugar que cada participante eligió tener en el grupo. En esta misma línea, se definió la ruta temática y metodológica, según los intereses de los participantes.
- Abordaje y reconocimiento de aportes, inquietudes y temas cercanos a sus realidades, sobre convivencia familiar.
- Los relatos de vida propios y de los demás como referente para acercamientos temáticos, aprendizajes e identificación grupal.

Promover la participación activa: el reto de Convive

Suscitar espacios donde los participantes pudieran participar activamente y aportar a la construcción de escenarios más democráticos para la educación y la salud, fue una condición sin la cual no hubiera sido posible cumplir el objetivo del proceso Convive. La participación en Convive fue entendida como principio y como posibilidad que tuvieron las personas para ser libres, para darle sentido a sus propias vidas y para resignificar los conocimientos en cuya construcción participaron y actuaron, en consecuencia con sus intereses y su posición (Instituto de la UNESCO para la Educación, IUE, 1999). La metodología del proceso Convive fue sustentada en la participación que parte de la propia sabiduría y experiencia de las personas como lo recomienda este Instituto.

De esa manera, la participación activa fue evidente en el proceso Convive, a partir de las siguientes consideraciones encontradas en los datos analizados:

- Confianza y reconocimiento de las mujeres en el proceso de compartir sus experiencias, saberes e historias personales, por el valor que el grupo transmitió a través del respeto y validez por la historia del otro.
 - “He contado mis experiencias. Desde el primer encuentro tuve como esa oportunidad” (q53:3:502).
- Motivación para participar de actividades en las que había uso de dispositivos tecnológicos que poco o nada conocían sobre su manejo operativo.
 - “Tuvo una tímida, pero propositiva actitud para enfrentarse al dispositivo y escribir. Cuenta con un manejo del computador mínimo” (q59:6:624).
- Identificación y reconfiguración de saberes y perspectivas propios en relación con los de los demás miembros del grupo.
 - “Cualquier aporte que nos hagamos seguramente nos va a ayudar a crecer mucho a todos, porque todos estamos en ese proceso de aprendizaje” (q24:55:242).
- Capacidad para proponer y liderar iniciativas de fortalecimiento grupal y conceptual.
 - “Se acogió la idea de hacer manualidades mientras se conversa. Tres de las mujeres se ofrecieron a enseñarle a sus compañeros”. (q25:3:285).

El papel que jugaron los dispositivos

En el estudio se consideraron los dispositivos digitales y no digitales como los medios o conjunto de medios que posibilitaron el desarrollo de acciones como la conversación y la reflexión sobre un tema en particular, en el marco de una estrategia didáctica. De esa manera, los dispositivos utilizados con mayor frecuencia en el grupo fueron: fotografías, imágenes, dibujos y puestas en escena para representar puntos de vista o historias personales; el diario de grupo para consignar reflexiones y momentos del proceso; el grupo de contactos de Whatsapp para establecer la comunicación entre los miembros y para

compartir reflexiones relacionadas con los temas trabajados; y contenidos multimediales sobre convivencia familiar para apoyar la construcción grupal en temas específicos.



Foto 6. Participantes interactuando con Objetos Virtuales de Aprendizaje sobre convivencia familiar.

Se evidenció que, con dichos medios, fue posible favorecer acciones asociadas a la participación activa, situada y la construcción dialéctica, entre las que se destacan:

- (a) La construcción de presentaciones personales y familiares ante el grupo.
 - “Yo me represento con esta imagen” (q39:29:461).
- (b) El relato de experiencias e historias personales.
 - “Me encontré con una imagen del cumpleaños de mi hija de dos años, entonces ahí fue donde nos reímos mucho” (q24:46:233).
- (c) La evocación y memoria de lo vivido y aprendido.
 - “Esas imágenes hablaban de nosotros y tratábamos como de recordar nuestra historia personal, nuestra historia de vida” (q39:4:436).
- (d) La exposición de puntos de vista frente a los temas tratados.
 - “Me gustó mucho la imagen porque para mí la niñez es la base de la vida” (q17:132:133).

(e) La comunicación con los participantes en momentos distintos a los encuentros programados.

- [Los medios sociales] “son una forma también de dialogar y comunicarse” (q57:7:605).

(f) La identificación grupal y la creación de vínculos entre los miembros:

- “Se siente uno como en familia” (q39:25:457).

(g) El diálogo de saberes:

- “De las experiencias de otros aprendo yo” (q2:13:11).

La construcción de relatos personales con tecnología

Al mismo tiempo que se indagó por las posibilidades ofrecidas desde el campo de la educación apoyada en tecnología, para favorecer la participación, la horizontalidad y los aprendizajes situados; se encontró como categoría emergente, que el proceso de relatar las historias a partir del uso de dispositivos tanto digitales como no digitales, fue un proceso constante durante todas las sesiones de Convive.

Al narrar y escuchar las historias, es posible que las personas reflexionen y comprendan su situación y contexto específicos e incluso que se den cambios en algunas situaciones (Peñaranda-Correa et al., 2011). Desde los datos codificados se encontró una relación recurrente entre el uso de dispositivos y el proceso de construcción de relatos de vida.

Durante el análisis, la categoría denominada “acciones con dispositivos”, arrojó dicha relación y permitió definir el papel de los relatos de vida en relación con el uso de dispositivos digitales y no digitales en Convive, las historias permitieron:

- Dar valor a narrar la propia vida y experiencia como parte del proceso formativo.
- Construir una identidad y memoria personal dentro del grupo y como grupo.
- Reconocer al otro, respetar y reconfigurar saberes a partir de otras realidades.



De esta manera, los hallazgos antes descritos permitieron orientar y delimitar una investigación en educación mediada por TIC, a partir de la cual se pudiera indagar por las posibilidades de construir relatos de vida utilizando dispositivos tecnológicos. Todo esto estudiado desde un enfoque ecológico del aprendizaje, que permitiera explorar una propuesta metodológica para procesos de educación para la salud en los que se promoviera la participación activa de las personas y se favorecieran aprendizajes sobre convivencia familiar en mujeres del sector rural.

Categorías emergentes en fase previa de exploración en campo	Hallazgos
<i>Apropiaciones en el proceso Convive</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Aprendizajes desde la experiencia propias</i>• <i>Autonomía</i>
<i>Relaciones de horizontalidad y construcción dialéctica</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Confianza con la investigadora</i>
<i>Importancia del contexto y el aprendizaje situado</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Identificación de sí misma y el lugar que ocupó en el grupo</i>• <i>La vida como referente para abordar temas de convivencia familiar</i>
<i>Participación activa</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Valor y reconocimiento de saberes</i>• <i>Dispositivos tecnológicos como posibilidad de participación</i>• <i>Flexibilidad metodológica</i>
<i>El papel de los dispositivos</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Activaron la participación</i>• <i>Facilitaron la comunicación grupal</i>• <i>Apoyaron las narraciones</i>• <i>Apoyaron la construcción de memoria</i>• <i>Apoyaron la socialización de historias</i>
<i>Construcción de relatos personales con tecnología</i>	<ul style="list-style-type: none">• <i>Valor a la vida narrada</i>• <i>Construcción de identidad individual y grupal</i>• <i>Construcción de memoria</i>• <i>Reconocimiento del otro</i>

Tabla 1. Consolidado de aportes del momento 1 a la formulación de la investigación sobre construcción de relatos con TIC.



4.2. Momento 2: Investigación *Relatos de vida haciendo uso de tecnología: un aporte a procesos de educación para la salud.*

4.2.1. *Paradigma, enfoque y diseño de la investigación*

El proyecto de investigación denominado *Relatos de vida haciendo uso de tecnología: un aporte a procesos de educación para la salud*, se sitúa en el paradigma hermenéutico, narrativo y constructivista. Se trató de una investigación que abordó el conocimiento como una construcción representada por los individuos, donde se permitió situar, describir, analizar, interpretar y representar conocimientos y experiencias de las participantes, desde estilos narrativos, descriptivos y personales.

A partir del enfoque cualitativo, se abordó el conocimiento “como ese producto social en el que su proceso de producción estuvo atravesado por valores, percepciones y significados de los sujetos que lo construyeron” (Galeano, 2004, p. 21). Por su parte Chapela (2014), afirma que en la investigación cualitativa se aprende, se valora, se reconoce, se pregunta y se reflexiona con el otro. El enfoque cualitativo de la investigación además, permite contar historias, reconocer en ellas enseñanzas, comprensiones del mundo, reconstrucciones y significados de lo vivido (Gaviria, 2014). Esas historias son evidencia del proceso vivido, construido artesanalmente. Como lo afirma Gaviria (2014), haciendo alusión a las ideas de Hannah Arendt, “la vida es humana mientras es contada”.

Por tratarse de una investigación cualitativa, es posible recoger los datos en el lenguaje de los participantes y centrar su atención en el sujeto, desde adentro, desde lo propio y lo particular de sus contextos y subjetividades. Uno de los aportes en este sentido, es que le brinda a la investigación un carácter fiel al sujeto objeto de la investigación y al investigador (García, 1995). Por otra parte, este diseño enriquece y diversifica la indagación con una visión más amplia de los objetos de estudio, es decir, que el investigador tiene la potestad para convertirse en instrumento de investigación (G. Rodríguez, Gil, & García, 1996) y disponer toda su subjetividad, valores y significados para ser enfrentados, conectados analizados en relación con otras subjetividades. A partir de esta perspectiva entonces fue posible reconocer y describir los significados y las vivencias de quienes participaron en este proceso, utilizando distintas técnicas.



Dado que se trató de una investigación que recogió aportes de distintas disciplinas, uno de los argumentos que respalda la decisión metodológica de utilizar el enfoque cualitativo es porque, como lo afirma Galeano (2004), no solo es posible la construcción interdisciplinaria, sino que se hace imprescindible. Esta investigación tuvo un alcance exploratorio, por considerar que el campo de conocimiento interdisciplinar todavía es poco estudiado. Si bien existen investigaciones en condiciones similares y pertinentes con el objeto de estudio, éste se planteó con el objetivo de abrir nuevas perspectivas en los campos de la educación mediada por tecnología a partir de la teoría del aprendizaje perceptual y sus aportes al campo de la educación para la salud.

Diseño etnográfico

Por tratarse de una investigación centrada en el sujeto y su interpretación del objeto (Creswell, 2012), se implementó un estudio de tipo etnográfico. La etnografía es reconocida como uno de los diseños más utilizados en el campo educativo para describir las prácticas desde el punto de vista de los actores que intervienen en un proceso y para acercarse a una situación social específica (Barbolla et al., 2010). El investigador es quien recorre, en palabras de Guber (2001), un camino del des-conocimiento al reconocimiento. Lo destacado en este método es que se registra el conocimiento cultural, los productos de la interacción social y la delimitación de unidades sociales particulares (Rodríguez, Gil, & García, 1996).

Este diseño permite también investigar con pocos o pequeños casos que demandan la interpretación, descripción y explicación de las acciones humanas, es decir “explicita el conocimiento de los informantes” (Rodríguez, Gil, & García, 1996, p.47). Adicionalmente se encontraron referencias (Apud, 2014), en cuanto al uso de métodos etnográficos como herramientas “ideales” para estudiar la cognición distribuida en ambientes naturales y para analizar la interacción que realiza el sujeto con el entorno social y material desde el enfoque ecológico. En ese sentido, dicho diseño posibilita indagar la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, permite desarrollar un proceso heurístico y se convierte en un “modo de investigar el comportamiento humano” (García, 1995, p. 51). Con el diseño etnográfico es posible obtener descripciones del porqué y para qué de las prácticas desde el

punto de vista de los agentes que intervienen en el proceso educativo, que permitan mejorar o sugerir alternativas (Galeano, 2004).

El diseño etnográfico clásico se distingue de los demás, por el trabajo directo que se hace con las personas y por la permanencia y participación del investigador en el ambiente natural y en las actividades del grupo social. Con lo anterior, fue posible lograr lo que para Rodríguez, Vera, & Vargas (2011), es el propósito de la etnografía clásica: describir para comprender. Como fue enunciado anteriormente, para esta investigación se llevaron a cabo dos momentos de inmersión etnográfica en campo: en la fase exploratoria como parte del grupo Convive (momento 1), lo que permitió recoger insumos descriptivos que permitieron reorientar y formular la siguiente fase de intervención y análisis a partir de una estrategia de construcción de relatos (momento 2), todo esto como parte del ciclo interpretativo etnográfico.

La etnografía le permitió a este estudio describir e interpretar las prácticas de interacción que las mujeres seleccionadas como participantes establecieron con la tecnología, con sus narrativas y con sus contextos, en una práctica específica: la construcción de relatos de vida como medio para reflexionar y construir significados sobre convivencia familiar. Se partió del reconocimiento, el proceso y el análisis de lo que las participantes hicieron durante la implementación de la estrategia y del significado que ellas le dieron a esa práctica.

Investigación biográfico-narrativa

La etnografía ha dado pie para que otras perspectivas y enfoques metodológicos surjan con fuerza, fundamentados también desde la hermenéutica y la subjetividad. Una de ellas es la investigación biográfico-narrativa, la cual se constituye en una rama de la investigación interpretativa (Bolívar et al., 2001). El presente trabajo recoge aportes de este enfoque por tratarse de una forma particular y legítima de construir conocimiento en la investigación educativa (Bolívar et al., 2001, p. 10).

Para anteponer al sujeto y su historia en este tipo de estudios, fue necesario considerar las contribuciones que la investigación biográfico-narrativa hace, como enfoque emergente, al proponer una exploración desde la narrativa y desde la importancia del “sujeto capaz de interpretar y ser él mismo parte del objeto de investigación” (Murillo, 2014). Este mismo

autor reconoce que la investigación educativa ha comenzado a inquietarse y a privilegiar la función narrativa, y es en ella en donde la biografía se convierte en un proceso de construcción de la existencia individual (Murillo, 2014).

Este trabajo exploró los relatos de vida, a partir de lo que reseñan Bolívar y otros (2001), quienes citan a Pineau y Le Grand (1993), para plantear el modelo dialógico, de “coinvencción”:

Opta epistemológicamente por la explicación del saber implícito como tarea conjunta, entendiendo que el sentido de lo vivido no se reduce a su enunciación, exige la colaboración del investigador para analizar su sentido o coherencia. (...) Permite al locutor distanciarse de su vida, y al interlocutor aproximarse a ella. (Bolívar et. al., 2001, p 39)

Como un trabajo de investigación biográfico-narrativa, el tratamiento de los relatos se hizo a partir de la propuesta de la triple mimesis de la conciencia histórica de Paul Ricœur, quien plantea que la función narrativa no solo está dada en términos de intensificar las características del sí mismo ya puestas en relieve, sino que aporta un elemento todavía más valioso: “proyecta el análisis de sí mismo en una nueva dirección” (Ricœur, 1986, p. 352). Este autor propone las siguientes fases:

- Mimesis I: Prefiguración del tiempo en la narrativa, en la cual los hechos existen pero no están organizados o estructurados en una historia (Passeggi, 2011).
- Mimesis II: Configuración del tiempo, organizado en la narrativa como hechos encadenados (Passeggi, 2011).
- Mimesis III: Refiguración del tiempo, entendido como la lectura, la (re)interpretación de los hechos, de sí mismo y de la vida (Passeggi, 2011).

4.2.2. Selección de la muestra para el trabajo de campo

En el diseño etnográfico elegido se destaca la importancia de reflexionar sobre un grupo social específico, cuyos miembros compartan ciertas cualidades, creencias, relaciones, vivencias y procesos (Creswell, 2012; Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista



Lucio, 1991). Este estudio se llevó a cabo con una muestra de cuatro (4) mujeres adultas que compartían las siguientes características:

- Residían en el corregimiento de Santa Elena, Medellín, para el momento de la intervención.
- Participaron del proceso Convive en 2014 – 2015 (Momento 1). Esto garantizó:
 - Que los datos recogidos en el momento 1 de exploración en campo, correspondieran con las personas seleccionadas.
 - La continuidad en cuanto al nivel de confianza y comunicación entre la investigadora y las participantes.
- Contaban con un nivel de alfabetización digital básico que les permitió manipular por lo menos un dispositivo tecnológico para producir contenidos digitales.
- Aceptaron participar voluntariamente en un proceso personalizado que exigió hablar de sí mismas y de su historia personal y familiar y en sus contextos naturales.
- Las mujeres se incluyeron en el grupo poblacional de adultas jóvenes (entre los 25 y 39 años). Éste fue identificado como el grupo de mayor riesgo en cuanto a salud mental, en el ítem de violencia intrafamiliar y sexual del informe de 2013 sobre la Situación de Salud de la Dirección Seccional de Salud y Seguridad Social de Antioquia.

Se propuso trabajar con este grupo para recoger, de manera individual y grupal, datos con los que se pudiera lograr un análisis consistente, sistemático y riguroso. El tamaño del grupo y sus características fueron coherentes con los recursos de los que dispuso el estudio, así como con el alcance propuesto en esta investigación.

Los criterios para seleccionar las participantes se derivaron del análisis de los datos recogidos en la fase de exploración en campo (momento 1):

- Participación en el proceso Convive: mujeres que participaron en el proceso formativo, en por lo menos la mitad de los encuentros realizados. También se tuvo en cuenta la contribución que cada mujer hizo al proceso desde el respeto y el compromiso con el desarrollo de las actividades y desde su interés por participar en los espacios virtuales y presenciales establecidos en el grupo.

- Actitud frente al uso de las tecnologías: mujeres con expresiones (verbales y no verbales) y comportamientos favorables frente al uso de dispositivos tecnológicos dispuestos en el proceso.
- Participación en las construcciones narrativas grupales y personales: la motivación y confianza que las mujeres sintieron para contar su historia y su realidad de forma espontánea y voluntaria frente al grupo. Para este estudio las mujeres debían estar dispuestas a hablar de sí mismas.
- Interés por participar en el proceso investigativo y formativo: la disposición y el interés que cada mujer expresó por aprender y por hacer parte de un proceso de investigación como este.

El proceso de observación participante que se desarrolló en la fase exploratoria (momento 1), soportado en el diario de campo de la investigación para esa fase, permitió construir la siguiente matriz de seguimiento e identificación de las mujeres que potencialmente podrían ser participantes en la investigación.

MUJERES CONVIVE 2014	PARTICIPACIÓN EN EL PROCESO			ACTITUD FRENTE AL USO DE DISPOSITIVOS							INTERÉS POR PROCESO FORMATIVO – INVESTIGATIVO		Total	OTRO
	Asistencia – N° Encuentros	Nivel de participación en actividades voluntarias		Contó su historia personal con tranquilidad	Se expresó de manera favorable frente al uso de dispositivos tecnológicos	Nivel de alfabetización digital: Bajo: 0 Medio: 0.5 Medio-alto: 1	Uso de dispositivos				Explicó su interés por continuar aprendiendo	Estableció un nivel de confianza suficiente con la investigadora		
		Propósito actividades adicionales para los encuentros	Dirigió actividades de grupo (Dinámicas, talleres, etc.)				Diario	Whatsapp	Relatos	Red Convive				
Angélica	8	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	15,0	-

Blanca	6	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	12,0	1
Catalina	1	0	0	1	0	-	0	0	0	0	0	0	2,0	1
Daniela	5	0	0	0	1	-	0	0	0	0	0	0	6,0	-
Participante F	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18,0	1
Geraldín	8	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	15,0	-
Gloria	5	0	0	0	1	0,5	1	0	0	0	0	1	8,5	-
Gloria	4	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	8,0	-
Participante L	8	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	16,0	1
Lina	4	0	0	0	0	-	0	0	0	0	0	0	4,0	1
Luisa	9	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	16,0	1
Participante B	8	1	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	18,5	-
Participante N	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20,0	1
Participante P	8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19,0	1
Viviana	5	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	9,0	1
Yeny	7	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	13,0	-
Participante Y	6	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	15,0	1

Tabla 2. Matriz de selección de participantes

Participantes seleccionadas:

La asistencia a todos los encuentros del proceso Convive, le permitieron a la investigadora hacer un seguimiento a cada participante. El registro en el diario de campo favoreció identificar y asignar puntajes a todas las asistentes en aspectos específicos de interés para la investigación. Los aspectos observados con cada mujer fueron medidos con 1 (uno) si se presentaba la condición en la participante y 0 (cero) si no era explícita en cada una. A partir de ese seguimiento realizado y consignado en una matriz de criterios (Tabla 1), las mujeres invitadas a participar de la investigación fueron las que mayor puntaje arrojaron:

- Participante N
- Participante B
- Participante F

- Participante L
- Participante P

El proceso de intervención y recolección de datos inició con cinco mujeres, sin embargo, luego de haber realizado tres sesiones, la participante B y la participante N declinaron del proceso por dificultades de tiempo y de salud, respectivamente. En ese momento se revisó nuevamente la matriz y se eligieron y contactaron dos participantes más para completar el grupo de cinco mujeres e iniciar el proceso con ellas. A esta invitación las dos personas aceptaron, pero con una de ellas no se pudo concretar fácilmente la primera cita y finalmente desistió, con lo cual solo se pudo iniciar el proceso formalmente con una de ellas (Participante Y). Teniendo en cuenta que ya el proceso había iniciado con las demás participantes y que el contacto y establecimiento de acuerdos con dos nuevas mujeres se tomó otro tiempo de aproximadamente dos semanas, se decidió continuar solo con las cuatro participantes que voluntariamente aceptaron:

- Participante F
- Participante L
- Participante P
- Participante Y

4.2.3. Consideraciones éticas de la investigación

Para desarrollar la investigación se tuvieron en cuenta las siguientes condiciones éticas a lo largo del proceso de investigación.

- Los discursos de las participantes tuvieron un tratamiento cuidadoso en cuanto a la fiabilidad y a los contextos en los que se presentaron.
- Cada participante conoció de primera mano y a tiempo, la información fundamental de la investigación: objetivos, plan de trabajo, alcance, tratamiento y destino de la información.
- Cada participante estuvo de acuerdo y en consecuencia conoció, diligenció y firmó el consentimiento informado donde se explicitaron sus derechos y responsabilidades como colaboradora de esta investigación.

- Los datos y la identidad de los participantes son confidenciales y anónimos.
- Los datos y los resultados de este estudio solo se utilizan con los fines académicos para los cuales fue concebido.
- En la aplicación de la observación participante, se respetaron los criterios de privacidad y respeto por los participantes y por las actividades que realizaron.
- En la aplicación de las entrevistas se evitó en todo momento emitir juicios, opiniones, limitaciones o expresiones negativas frente a lo que expresó la participante. Se respetaron los silencios y no se condicionaron, en ningún momento, las respuestas de los entrevistados.
- Las participantes decidieron qué registros y qué información debía conservarse y qué información debía omitirse para el estudio.
- Toda vez que se utilizaron dispositivos para grabar audio, video o imagen de las sesiones, se informó a cada participante y se realizó el registro a partir de su aprobación.
- Las participantes en todo momento tuvieron el conocimiento y la libertad de abandonar el proceso en caso de que éste vulnerara sus derechos o afectara su integridad personal o familiar.

4.2.4. Técnicas e instrumentos

Para este estudio se diseñaron, validaron y aplicaron las siguientes técnicas que se materializaron con la utilización de los siguientes instrumentos para la recolección de los datos, con los cuales se realizó un proceso de triangulación con el cuerpo teórico de esta investigación.

Observación participante

Esta técnica se llevó a cabo mediante la participación y experiencia directa y contextualizada de la investigadora en el campo natural de las mujeres mientras se apoyaba la construcción y revisión de los relatos de vida. El instrumento de recolección fue el diario de campo de la investigadora, el cual fue diligenciado posterior a cada sesión, en formato digital y estuvo apoyado con imágenes y enlaces relacionados con la descripción realizada.

El instrumento de diario de campo de la investigadora se estructuró en cuatro partes (anexo Diario de campo):

- Datos generales de la intervención. Se trató de información básica que situó la observación en el momento, lugar y entrevistados específicos. En este espacio se relacionaron enlaces, documentos o archivos complementarios a la observación.
- Descripción de la sesión. En este apartado se consignó el resumen de lo que ocurrió en la sesión y se destacaron los temas principales de la misma, articulados con las impresiones que la investigadora tuvo frente a esas generalidades.
- Hallazgos y explicaciones del investigador y/o los participantes. Correspondió al espacio donde se consignaron reflexiones que tanto la investigadora como la participante de la sesión, hicieron frente a lo ocurrido en el encuentro. En este apartado, la investigadora generó reflexiones a partir del sistema categorial que se estaba construyendo y de los puntos clave de la observación para dar respuesta a los propósitos de la investigación.
- Pasos siguientes a la recolección de datos e implicaciones. En este espacio del diario se ingresaron las notas que la investigadora debía tener presentes para las siguientes sesiones o para el análisis de los datos; y se incluyeron los asuntos que debían tener mayor atención y que debían ser considerados frente al desarrollo y continuidad de la estrategia de recolección de información.

Entrevistas

Las entrevistas en esta investigación se plantearon con el fin de complementar la técnica de observación participante para que, de esa manera, se logran articular las palabras y los actos (Galeano, 2004), como proceso de validación mediante la triangulación. Como más adelante se detallará, el plan de intervención en campo se planteó en 10 encuentros personalizados con cada participante. Para cada sesión se propuso un objetivo específico: de prefiguración, configuración, refiguración de las historias y al final se realizó un encuentro para evaluación del proceso. De acuerdo con cada propósito, se realizaron dos

tipos de entrevistas: Biográficas abiertas y etnográficas semiestructuradas.

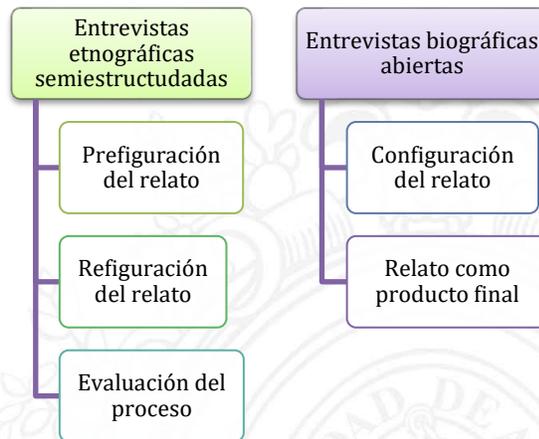


Gráfico 4. Técnicas y tipos de datos recogidos con ellas.

1. Entrevistas etnográficas (semiestructuradas)

La entrevista semiestructurada se trata de la interacción que se establece entre dos o más personas, que responde a unos objetivos de investigación y que por lo tanto responde a una guía general y flexible de temas, que le permiten al entrevistador indagar por los puntos centrales de la investigación.

Para este tipo de entrevista se tuvo en cuenta el interés por la indagación teórica específica en los datos, para lo cual se diseñó un sistema categorial que permitiera dar respuesta a dos requerimientos de la investigación: primero, plantear preguntas o temas concretos en la recolección de datos; y segundo, realizar un análisis deductivo con códigos teóricos. De esta manera, se buscó obtener un tipo de información concreta con esta técnica, pero además triangularla con lo obtenido de manera deductiva en las entrevistas biográficas abiertas.

Las entrevistas etnográficas semiestructuradas permitieron indagar sobre los siguientes tipos de datos:

- Las condiciones iniciales de cada participante, tanto personal como contextualmente. Hizo parte de la fase de prefiguración de la conciencia histórica (Paul Ricœur).



- Las interacciones y significados de la mediación del relato y de los dispositivos tecnológicos en las fases de refiguración (Paul Ricœur).
- La perspectiva y los significados de tipo evaluativo que las participantes hicieron de la estrategia.

2. Entrevistas biográficas (abiertas)

La entrevista biográfica, la cual también hace parte del marco etnográfico pero con un propósito específico de recoger la narrativa de los participantes, es definida como la interacción que se da entre dos personas para lograr un relato pronunciado en primera persona, el cual aborda momentos o aspectos de la vida del informante, quien se posiciona en primera persona y se constituye como personaje del relato para contar sus experiencias (Mallimaci & Giménez, 2009). En este sentido, se realizaron entrevistas a profundidad, porque se realizaron encuentros reiterados, personalizados y con la finalidad de conocer las posiciones del sujeto respecto a su vida (Campoy & Gómez, 2009).

Al utilizar esta técnica se deben garantizar varias condiciones, entre las cuales García (1995), destaca: que sea realizada en espacios cómodos y familiares para los entrevistados; que se estimule la importancia del testimonio del informante; que las preguntas sean abiertas y generales; y como regla de oro: que el entrevistador solo hable cuando sea indispensable.

Bolívar (2001) afirma que, en la entrevista biográfica, como un instrumento de la investigación narrativa, “el entrevistado o narrador, inducido o guiado por el entrevistador, cuenta lo que ha sido su vida como una totalidad en sus dimensiones más relevantes, o bien se cifra en algunos momentos o temáticas específicas, de modo que tenga un cierto orden coherente” (p.159). Es una oportunidad para que se establezca un diálogo en el que se produzcan significados compartidos.

Las entrevistas biográficas abiertas permitieron indagar sobre los procesos de configuración de la conciencia histórica (Paul Ricœur), es decir de la construcción del relato desde dos posibilidades: desde el punto de vista del acto mismo de la narración y estructuración del relato; y desde el relato consolidado en formato digital.

Relatos de vida digitales

Los relatos de vida fueron concretados por cada mujer, independiente y autónomamente, en relatos digitales que integraron distintos formatos audiovisuales y textuales. Cada una de las cuatro participantes decidió consolidar sus historias en un blog privado que les permitió acceder, alimentar, editar, visualizar y conservar con eficiencia y usabilidad cada relato construido. El blog es una herramienta digital personal que cuenta con un potencial para apoyar estrategias educativas, pues le permite a las personas tener un espacio propio y ser autor, construir contenidos con las posibilidades del lenguaje hipertextual y multimedial y apoyar la construcción de significados a partir de procesos autónomos. Tiscar (2005), propone que la identidad puede tomar forma en los actos que se emprenden como autores de blogs: en la elección de títulos, diseños, contenidos. Todo esto construye una idea de quién es y qué visión tienen del mundo el sujeto (Tiscar, 2005), es una herramienta de carácter personal, es allí donde radica el valor de esta como posibilidad de creación, edición y memoria para los relatos de vida. Hernández (2008), afirma que la creación de blogs logra involucrar a las personas activamente en la construcción de su propio espacio personal, por lo que se valida la decisión de las participantes de elegir este formato para consolidar sus relatos.

4.2.5. Recolección y el procesamiento de los datos

La recolección de datos se realizó de acuerdo con la estrategia de producción de relatos diseñada, la cual estuvo condicionada por las particularidades de cada participante, según su disponibilidad y la dinámica propia de la conversación que se establecía en cada encuentro. Aun así, se definieron unos momentos metodológicos (ver Gráfico 6) que permitieran responder a los objetivos de la investigación (Ver anexo: guía de intervención).

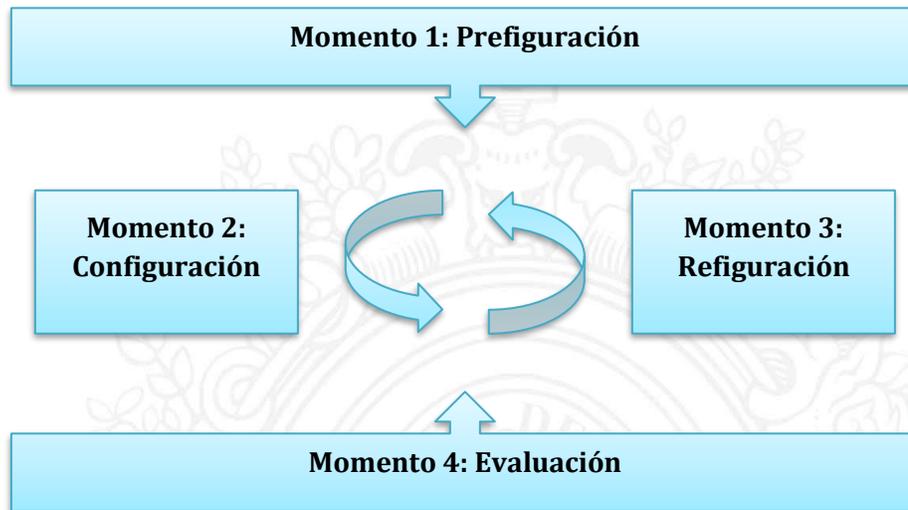


Gráfico 5. Proceso de recolección de datos

1. *Prefiguración del relato (condiciones iniciales)*. Con el propósito de responder al primer objetivo específico de caracterización de procesos de aprendizaje que podían emerger a partir de una estrategia como la que se propuso, fue necesario considerar las condiciones iniciales de cada participante antes de iniciar la intervención. Condiciones en cuanto a sus características personales, familiares, intereses y contextos específicos. Durante los dos primeros encuentros y a partir de entrevistas semiestructuradas, se indagó por las condiciones personales y familiares de las participantes en relación con los significados que ellas les atribuían a conceptos específicos de la convivencia familiar, la salud y la salud mental; y para reconocer cuáles y de qué manera eran usados los dispositivos tecnológicos por cada una. Esta información permitió reconocer las realidades previas de cada participante para identificar posibles cambios o construcciones como consecuencia del desarrollo de la estrategia. En estos primeros encuentros, también se recogió información sobre el contexto de cada participante y las oportunidades favorables y relevantes para desarrollar la estrategia, es decir, lugares, momentos, personas, dispositivos digitales y no digitales como posibles entornos favorables.
2. *Configuración del relato*. Esta fase se realizó entre cuatro y cinco encuentros con cada participante, de acuerdo con la dinámica que se estableciera con cada una. El



propósito principal era construir el relato de vida a partir de entrevistas abiertas con la investigadora y, en algunos casos, autónomamente y en compañía de algún familiar. Durante cada sesión se tomó registro de observación participante y se grabaron las entrevistas abiertas. Los datos de las entrevistas eran revisados periódicamente para hacer devoluciones a las participantes, en cuanto a la continuación de temas, uso de dispositivos, inquietudes o vacíos identificados para ser complementados en el siguiente encuentro, etc.

3. *Refiguración del relato.* El propósito de esta fase para la estrategia, era presentar y enfrentar a cada participante con el relato de vida que había construido durante las sesiones (y por fuera de ellas) de configuración. Se trató de un momento transversal a la configuración del relato para dos de las participantes (L y F), pues al iniciar las sesiones de configuración del relato, pedían revisar lo contado en el encuentro anterior, para retomar o complementar las historias. Los datos recogidos de esta fase de la estrategia fueron los obtenidos mediante la observación participante y mediante los relatos de vida en su versión final.
4. *Evaluación del proceso.* Correspondió a una fase final de la estrategia, cuyo propósito fue conocer las valoraciones y aportes que cada participante tuvo frente al desarrollo de la estrategia. Con la participante Y fue necesario realizar este ejercicio evaluativo, en la quinta sesión, pues se identificó (como más adelante se expondrá) una falta de interés frente al ejercicio, aduciendo que ya no tenía más historias para contar. De esta manera, fue posible conocer su posición y sus propuestas frente a posibles fallas en la manera como se abordó la estrategia, las cuales se corrigieron y se continuó con el proceso ajustado. Los datos de esta fase se recogieron mediante una entrevista semiestructurada y las preguntas o temas estuvieron relacionados con los datos obtenidos en las primeras sesiones donde se identificaron las condiciones iniciales de cada participante.

Sistematización de datos

Todos los registros textuales y audiovisuales se clasificaron, incorporaron y codificaron con el software Atlas.ti para Mac con licencia para estudiante, a partir de una metodología de análisis categorial e interpretativo y de construcción de relaciones.

Análisis de datos

Bolívar y otros (2001), retoman las palabras de Bruner (1988), donde este propone la metáfora del paisaje para referirse a los dos tipos de discursos que se deberían considerar al analizar las narrativas biográficas: “el paisaje exterior de la acción y el paisaje interior del pensamiento y las intenciones” (p.201). De esa manera, el análisis para esta investigación se realizó desde los diferentes tipos de datos obtenidos y las posibilidades de realizar análisis categorial y análisis interpretativo o inductivo (ver tabla 3).

Tipo de análisis	Tipo de datos
1. <i>Análisis con sistema categorial (deductivo)</i>	Diario de campo (observación participante). Entrevista etnográfica semiestructurada: evaluación proceso. Entrevistas biográficas de refiguración del relato.
2. <i>Análisis interpretativo (inductivo)</i>	Entrevistas biográficas de prefiguración, configuración y refiguración del relato. Relato de vida consolidado.

Tabla 3. Tipo de análisis por tipo de datos

Sistema categorial

A partir del marco teórico se construyó un sistema categorial, el cual permitió analizar los datos recogidos en el diario de campo de la investigadora y en la entrevista final semiestructurada, para identificar los procesos externos que se dieron en la construcción de los relatos, como metodología para el favorecimiento de aprendizajes en salud. Las categorías (nombradas con códigos) definidas previamente, correspondieron a dos grandes temas que buscaron dar respuesta a la pregunta de investigación: los procesos de aprendizaje y el aporte metodológico al campo de la educación para la salud desde un enfoque participativo y vinculante del sujeto.

La primera familia de códigos se extrajo de la teoría ecológica del aprendizaje, específicamente del aprendizaje perceptual para reconocer, desde esa perspectiva, los procesos de interacción con el medio, con los dispositivos tecnológicos y con los relatos como agentes mediadores y favorecedores de procesos cognitivos (Ver gráfico 7).

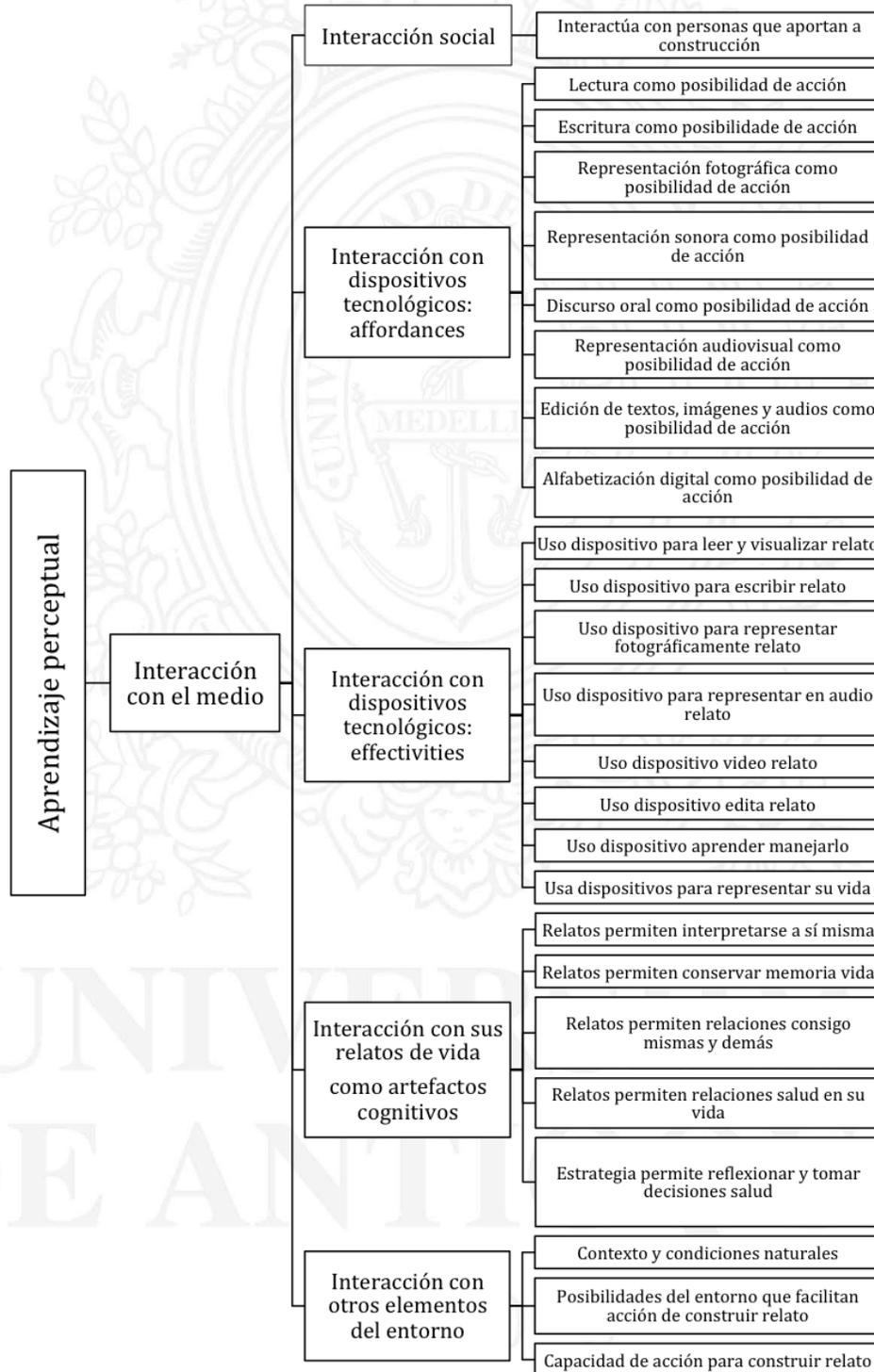




Gráfico 6. Sistema categorial parte 1

La segunda familia de códigos se construyó a partir de la propuesta contemporánea de la educación para la salud centrada en el sujeto, en su participación activa, en su autonomía y en la capacidad para crear. Los códigos definidos en esta familia tuvieron el propósito de identificar acciones metodológicas de participación y las posibles construcciones de significados, conocimientos o reflexiones en relación con los temas de salud mental (Ver gráfico 8).



Gráfico 7. Sistema categorial parte 2

Análisis interpretativo

Los relatos de vida no pueden ser reducidos y fragmentados en categorías previamente establecidas, por lo que se planteó un análisis para que, del material recogido, emergieran categorías que permitieran teorizar a partir de los datos. Con este tipo de análisis se permitió incluir interpretaciones de las perspectivas y voces de la gente objeto de estudio (Bolívar et al., 2001) y para realizarlo, se tomó como referencia la propuesta metodológica del doble análisis de datos biográficos, propuesta Bolívar y otros (2001):

1. Análisis vertical/estudio de caso: se analizó cada relato de vida como caso individual. Se reconocieron y clasificaron categorías a partir de un análisis temático de contenido sobre temas y aspectos narrados y sobre el significado que le otorgó cada narradora. De este análisis vertical surgió un perfil biográfico por participante.
2. Análisis horizontal comparativo: se compararon los perfiles biográficos y se identificaron patrones recurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias entre ellos. De este análisis surgió un nuevo relato.

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El capítulo se estructura en cuatro partes. En la primera se delimita lo obtenido del análisis interpretativo o inductivo, el cual lo integran (a) los perfiles biográficos de cada participante como resultado del análisis vertical de los datos; (b) el relato unificado como resultado del análisis horizontal de los cuatro relatos de vida.

En la segunda parte se exponen los hallazgos recogidos a partir del análisis categorial, compuesto por (a) la descripción de las condiciones generales previas a la implementación de la estrategia; (b) la descripción del proceso de implementación de la estrategia; y (c) la valoración final del proceso por parte de las participantes.

Posteriormente se presentan, en una tercera parte, las conclusiones en relación con la intervención y aplicación de la estrategia de producción de relatos de vida, para dar respuesta a los objetivos de la investigación desde tres frentes: (a) la caracterización de los

procesos de aprendizaje que emergieron al aplicar la estrategia; (b) la descripción sobre el papel que cumplieron los relatos de vida como artefactos cognitivos; y (d) la descripción del papel que cumplieron los dispositivos tecnológicos como mediadores de un proceso de construcción de relatos y de aprendizajes para la salud.

El último apartado corresponde a las recomendaciones, limitaciones y posibilidades que se identificaron al realizar esta investigación.

5.1. Análisis inductivo con datos biográficos

5.1.1. Perfiles biográficos

Perfil biográfico F: La mujer de la casa.

Francisca¹ tiene 33 años y siempre sonríe cuando habla de sí misma. Es la hija menor de 16 hijos que tuvo doña Marina, por eso se siente que tuvo una infancia y una adolescencia privilegiadas. Sus hermanos mayores le ofrecieron pagar sus estudios en psicología en la Universidad Luis Amigó y, sin pensarlo mucho se aventuró a esto, con grandes expectativas sobre esa profesión. En el camino, cuando ya iba en el quinto semestre, Francisca se encontró con situaciones que le hicieron abandonar sus estudios universitarios. No se arrepiente de tal decisión, sabe que quiere estudiar, pero no psicología. La motivan las palabras que una vez un profesor del colegio le regaló: “usted es muy buena para el inglés, debería estudiar algo relacionado”. Por eso sueña con llegar algún día a la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, pero antes debe resolver otras prioridades.

Durante la época en la que suspendió sus estudios en la universidad, conoció a su esposo, con quien desde hace 13 años comparte su vida y su hogar, a quien ella nombra a diario como su amor. Luis tiene dos años más que Francisca, ambos se sienten orgullosos del hogar que han construido. Cada decisión de familia ha sido conversada, analizada, proyectada por esta pareja antes de dar los pasos: ser padres de dos hijas, casarse por la

¹ Para garantizar la confidencialidad de la información, todos los nombres de las participantes, sus familiares y las personas que intervienen en las historias, han sido sustituidos por seudónimos.



iglesia, equilibrar sus tiempos en casa y por fuera de ella, sus proyectos de vida personales y familiares.

Francisca está convencida de su papel protagónico en la familia. Sabe que de ella todos aprenden, que ella traza varios rumbos en la familia. Sus palabras a veces las permea la duda cuando habla de su labor maternal, sobre todo con su hija mayor, pero se le pasa cuando reconoce en ella una mujer que ha entregado sus últimos años de vida a la crianza de sus hijas, a su esposo y al bienestar del grupo familiar. Su hija Eliza, con nueve años de edad, ha sido nombrada por Luis y Francisca como la profesora que les ha enseñado a ser padres. Eliza llegó cuando todavía las condiciones laborales no eran las mejores, cuando Francisca no sabía muy bien qué era eso de ser madre y tener a cargo una vida tan frágil, cuando apenas estaba empezando a sentirse productiva laboralmente. Esta madre, quien continúa tímidamente sonriendo, reconoce que, gracias a Eliza, se enfrenta a sí misma, se enfrenta a su esencia como ser humano, se enfrenta a sus errores, pero también a sus aciertos como madre. Con Catalina, su hija menor de 3 años, Francisca se confiesa más flexible, más amorosa y comprometida al comparar su relación con Eliza.

Mientras hace el almuerzo, Francisca vigila de cerca lo que hace Catalina y al mismo tiempo está atenta a la llegada de algún cliente que necesita hacer una recarga de celular o comprar un material para la tarea del colegio. Francisca y Luis están estrenándose como comerciantes independientes: instalaron una papelería con servicio de internet y venta de helados en una parte de la sala de su casa. Las más felices, como la pareja lo dice, son las niñas. Eliza llega caminando desde su escuela, que afortunadamente para ella, está cerca de su casa. Pasado el medio día, entra a su casa con una sonrisa más grande que la de su madre y con las mejillas enrojecidas por el sol, ese que llega primero a las montañas verdes y frías de Santa Elena. Eliza mira con los ojos brillantes esa nevera de helados que hay a la entrada de la sala de su casa y de vez en cuando le pide permiso a Francisca para sacar un cono de helado con crispi o una paleta de frutas.

Francisca y Luis no siempre han vivido como ahora, unidos, comprometidos con la familia. Hubo un momento de esa historia de amor que ambos ahora ven como la oportunidad que la vida les puso para poner a prueba sus sentimientos y resurgir como familia. Fue una historia que, para las miradas desprevenidas, hubiera sido motivo de

separación y resentimiento. Sin embargo, Francisca, como la persona que recibió la ofensa, convirtió ese dolor profundo en un sentimiento de humildad que la llevó a ser resiliente y buscar salidas, a plantear soluciones definitivas a la situación que le dieran tranquilidad a su corazón. Ambos reconocieron sus lugares, dialogaron con la sinceridad que ameritaba ese suceso y proyectaron su vida de nuevo juntos. Hoy ambos hablan con tranquilidad de lo que una vez pudo haber sido su final, hablan sin culpas, sin acusaciones, ni rencor, hablan de ese momento como el inicio de la felicidad que ahora los embarga.

La familia de Francisca, y ella como su vocera y autora de muchos de los sueños, quiere ir al mar, sueña con comprar un carro en el que puedan salir de paseo los cuatro, porque ya en la moto no es posible. Francisca trabaja duramente para acercar esos proyectos a un futuro próximo y cuando los enumera, alza su mirada al techo de su casa como imaginándose ese momento. Hace apenas unos días su esposo decidió renunciar al trabajo como guardia de seguridad en un centro comercial de la ciudad, para darle la mano a Francisca en el negocio familiar y en el cuidado de las niñas, como ella misma lo aclara. Francisca está asustada, pero esperanzada en lo que se convirtió en la decisión más osada y beneficiosa para su familia.

Francisca se describe con muchas cualidades que logra demostrar en cada gesto y palabra que salen de ella. Se nombra una mujer sencilla y humilde. Es amorosa con sus hijas, aunque ella diga no ser paciente con Eliza. Al llegar de la escuela, Eliza recibe de su mamá una mirada amorosa con ojos brillantes, una sonrisa igual de grande a la suya, un abrazo que le hace cerrar los ojos y un beso en sus mejillas coloradas. Es una madre amorosa porque reconoce en la niña su maestra de vida, porque tiene fotos grandes de ella adornando toda la casa, porque llora cuando se enfrenta a un video en el que Eliza expresa repetidamente su felicidad por tener la mamá a su lado y por querer retroceder el tiempo cuando se enoja, para no cometer más imprudencias de niña.

Perfil biográfico L: Manos que trabajan y abrazan la vida.

Lorena tiene 29 años, pero su figura y facciones delicadas y juveniles revelan a una mujer que se acerca a los 20 años. Hasta hace poco luchó por contrarrestar esa característica de aparentar menos edad, pues le generaba cierta inseguridad relacionarse con los demás

porque la podían considerar incapaz de muchas cosas. Eso empezó a cambiar hace poco cuando se dio cuenta de todo lo que tenía y sabía hacer, aún con su juventud. Sus manos, aunque a ella no le gustan, hablan de su juventud y de su trabajo como empacadora de flores y de fresas cuando ayudaba a su papá en el negocio familiar. La casa de Lorena está construida sobre un lote que le regalaron sus padres, cerca al Parque de Santa Elena. Ella vive a unos pocos metros de la casa de sus padres, lo cual lo considera una ventaja. Su casa, como su vida, está en constante cambio, construcción, hecha a su gusto, a la medida de sus posibilidades y de sus sueños.

La gran pasión que atraviesa la vida y los sueños de Lorena es la confección. Sus manos rosadas por el frío santaelenense tienen ahora una labor de filigrana: enhebran agujas, hacen finas puntadas, marcan y cortan con precisión las formas que deben encajar con los cuerpos de sus clientes y en su propio cuerpo. Lorena se imagina prendas, telas, botones, hilos y colores y, sin hacer muchos bocetos, empieza a cortar y a ensamblar piezas hasta que quedan convertidas en una hermosa chaqueta, un saco, un vestido o una camiseta. Luego, alguien o ella misma, al usar la prenda, encuentra a alguien más que le admira lo que lleva puesto y encuentra nuevos clientes. Lorena está casada con Roberto, un hombre igual de joven a ella y con quien ha estado desde hace más de una década. Son padres de Lucas, un niño de 6 años que fue muy esperado por su familia, es tranquilo y respetuoso y le gusta mucho estar en su casa, acompañando a su mamá. A ambos les gusta usar la ropa que Lorena les regala y ella ama complacerlos con eso.

Lorena se considera a sí misma una madre comprometida, entregada y cada vez menos sobreprotectora. Unos años atrás, su único hijo presentó dificultades de salud que la llevaron al límite, situación que le trajo grandes aprendizajes. Lorena cuenta cómo eran sus noches, sus desvelos, su impotencia frente a una situación que le marcó la vida, que le marcó su forma de ser madre desde un acompañamiento intensivo y sobreprotector como ella misma lo siente. Hoy Lucas es un niño saludable, sin rastros de lo que una vez fue un diagnóstico médico desalentador. Esa felicidad que se refleja en la carita redonda de Lucas, se traslada a su madre cuando ella lo describe como un niño admirado por su familia, destacado en la escuela, respetuoso, noble y leal con sus amigos. Con los malos ratos, se fue también la madre preocupada por asistir y controlar cada paso que da su hijo.



Lorena ha empezado una nueva etapa como mujer y como madre de un niño con demostradas capacidades y autonomía. Al igual que su hijo, ella descubrió su valor y recuperó la confianza en sí misma. Lorena es ahora una madre que ve crecer a su hijo, que lo ve jugar con felicidad, que lo ve interactuar con el mundo como ella lo soñaba en esas noches eternas y frías en una sala de urgencias de un hospital. Lorena es una mujer que ahora se permite hacer y vivir de lo que le gusta.

Lorena es una mujer de pocas palabras cuando conoce a alguien, tímida diría ella, pero muy reflexiva. Cuando toma confianza con alguien, aparece una mujer cálida y encantadora, que le gusta contar historias ricas en detalles, en emociones y con carcajadas liberadas al aire. Su pasión por la confección, su talento y el apoyo de su familia le han permitido generar ingresos para vivir. Hoy tiene cuatro máquinas, todas con una historia de cómo llegaron hasta ella. Al lado de su casa están levantados los ladrillos y el techo de lo que dentro de poco será su taller de confección. Sueña con una empresa donde pueda tener muchas más máquinas, donde pueda estar acompañada de más personas y pueda ser una fuente de empleo para varias familias.

Los tres integrantes de la familia de Lorena se encuentran embarcados en un proyecto familiar. Roberto es albañil y sale muy temprano todos los días a trabajar a Medellín. Su día transcurre en ese taller, sin la posibilidad de llevar a Lucas al colegio en la mañana, o sorprenderlo y recogerlo en la tarde a la salida para quedarse a jugar un rato en el parque infantil con él. Roberto se ha dado cuenta de que su esposa puede acompañar a su hijo y trabajar en su propia casa. Además, que, gracias a su tenacidad y constancia, Lorena ha podido obtener ingresos para vivir bien de lo que le gusta hacer. Esto lo ha hecho replantear su proyecto de vida laboral y, luego de conversarlo con su esposa, ha decidido iniciar una vida como albañil independiente que le permita encontrar mayores satisfacciones como padre y esposo. Lorena quedó sorprendida cuando su esposo le planteó la idea, pero confía en el talento de Roberto y en las posibilidades que hay para mejorar sus ingresos de manera independiente.

Lorena hoy en día mira con tranquilidad su pasado como mujer, como esposa y como madre y ha decidido pararse desde un nuevo lugar. Se siente positiva, confiada en sí misma



y feliz con lo que hace. Reconoce que las dificultades le han dado a ella y a su esposo, herramientas valiosas para enfrentar con mayor facilidad los retos que se vienen.

Perfil biográfico Y: Refugios.

Yuliana se acaba de casar con Carlos, el hombre con quien ya vivía y con quien tiene una hija de 9 años. A sus 25 años, es una mujer que siente que apenas está logrando sus sueños. Para Yuliana, los acontecimientos felices de su vida son muy pocos, sin embargo, al escuchar sus historias, brillan por segundos, momentos importantes que rápidamente se occultan para dar protagonismo a los recuerdos tristes y dolorosos. Contar la historia de su infancia no es fácil. No ha pronunciado tres palabras cuando ya su rostro se ha enrojecido y llenado de lágrimas. Nunca cuenta estas historias por el dolor que le producen, pero sabe que en algo le alivian el alma, si al contarla no se siente juzgada y, a lo mejor, recibe a cambio uno que otro consejo que le ayude a llevar esa carga.

La infancia dejó una huella en Yuliana, pero aun así esta mujer no se ha dejado vencer del todo por ese pasado. Con las dificultades que pudiera tener cualquier pareja, ha construido una relación estable con Carlos, la cual mejoró significativamente cuando éste supo lo que había vivido su novia cuando era una niña de 4 años. Yuliana hoy valora la importancia de la sinceridad en la relación de pareja, valora su valentía para poner de nuevo, en palabras, ese momento que la marcó, y logró decírselo al hombre con quien había decidido compartir el resto de su vida.

Yuliana también logró tener una casa propia, que construyó con su esposo. Este lugar se convirtió en un refugio para ella, de donde sale muy poco. Al partir su hija para la escuela y su esposo para el trabajo, Yuliana limpia, cocina, descansa y ve telenovelas. Así son sus días. Y las telenovelas le gustan porque esas historias le permiten desconectarse de su realidad por momentos, le permiten soñar, le permiten creer en la felicidad. Aunque dice no tener muchos amigos, es una mujer que escucha y habla con facilidad con las personas que la rodean. Desde hace poco ha construido una amistad generosa y transparente con una mujer de la misma vereda. Se visitan mutuamente, salen con sus esposos a caminar, se hablan por teléfono y esto le da a Yuliana nuevas fuerzas y motivaciones para continuar construyendo su proyecto de vida.



A Yuliana le gustan las fiestas. La primera comunión de su hija y su matrimonio se convirtieron en acontecimientos que le permitieron concentrar sus esfuerzos en cada detalle, a su gusto, como ella lo había soñado desde antes y muchas veces inspirada por las telenovelas. De las historias felices que Yuliana cuenta con mucho detalle y emoción, es la del día de su matrimonio. Fue una fiesta que ella misma preparó con entusiasmo por varios meses. Carlos la dejó soñar y correspondió a todas sus ideas para hacerla feliz. Nadie sabía cómo era su vestido hasta el día en que llegó a decir: sí, acepto. De su cabeza se desprendía un velo que atravesaba todo el corredor central de la iglesia de la vereda, tal y como ella había imaginado. La comida, como se acostumbra en las fiestas del campo, fue generosa, Yuliana no tenía que medir cantidades para sobrepasar la capacidad de los platos. Ella quería que fuera un menú especial, así que consiguió quien le ayudara a cocinar un arroz, una carne y una ensalada que le gustara a los 400 invitados que tenía.

Hoy Yuliana y Carlos sueñan con tener un hijo más. Su hija Natalia se emociona junto con su mamá al saber que ya están asistiendo a las consultas médicas en Medellín para recibir saludablemente al nuevo integrante de la familia. Yuliana no se quiere sentir ansiosa por esta nueva decisión familiar, pero no puede ocultar su felicidad al hablar de la ropa que le puede poner al bebé, el nombre, la compañía que resultará ser para su hija mayor. Su rol como madre y esposa siente que la definen como mujer y acepta que no le da muchas vueltas a preguntas existenciales de quién es y qué quiere hacer como mujer. Yuliana se encuentra en un momento en el que sus sueños se han volcado a su hogar, eso hace parte de la conformación de un entorno que para ella sea seguro y en el que, a lo mejor, pueda en un futuro, hacerse preguntas a sí misma y aventurarse a responderlas.

Perfil biográfico P: Vientre y corazón llenos de vida.

Patricia tiene 34 años, es ama de casa y los fines de semana vende flores en Medellín. Para los meses de julio y agosto su cotidianidad cambia. Las flores se convierten en pinceles y pinturas que le ayudan a darle forma una enorme silleta en el corredor de su casa. Es silleterera y ama serlo. Aunque sus inicios con esta tradición no fueron tan amables. Este oficio heredado por generaciones, había llegado a las manos de la madre de Patricia. Con los años, se vuelve más difícil cargar una silleta de setenta kilos a la espalda, durante dos kilómetros de trayecto y con los pies pegados a un asfalto acalorado. Era el momento de



hacer un relevo generacional de la tradición silleterera en la familia de Patricia. Ella, la menos interesada de todos sus hermanos. A pesar de todo debió acoger, con antipatía, semejante responsabilidad a cuestas. Se llegaban las fiestas de 2012, era el momento de cargar la silleta que habían hecho ese año para ella. La energía vibrante de cerca de 400 mil espectadores que asistieron al desfile más representativo de Medellín, empezó a conquistar a Patricia. El peso de su carga se aliviaba a cada paso, el calor pasaba a uno segundo plano. Disfrutaba ser la representante de su familia, de su vereda y de Santa Elena, ante el mundo. Como si el destino le hubiera dispuesto varias pistas para convencerla, el día de su debut lo cerró con la premiación al segundo puesto de su silleta que tenía una forma circular. Patricia recibió un premio en dinero y un listón que hoy exhibe con orgullo en la sala de su casa.

Patricia está casada con Ramiro, a quien conoció estando en el colegio. Patricia no era feliz en la casa de su madre y su padrastro. Los maltratos físicos a su madre y los intentos de abuso le hicieron buscar refugio con otras personas y en otros espacios. Ramiro y Patricia se enamoraron como los adolescentes que eran y se aventuraron a vivir juntos, a construir un hogar. A los 18 años Patricia quedó embarazada por primera vez. Se asustó, pero asumió con tranquilidad esa nueva realidad. No dejó de hacer lo que le gustaba: jugar baloncesto y salir con sus amigos, ella sabía que podía hacerlo, pero con mucho cuidado. Su embarazo empezó a complicarse luego de los dos primeros meses, pues le diagnosticaron una condición que la obligaba a estar en completa quietud. A pesar de eso, a los pocos días perdió al bebé. Fue un proceso difícil para Patricia, ya se había acostumbrado a esa compañía, ya hacía planes a futuro con ese nuevo ser humano acompañando su vida. A pesar del dolor, Patricia se recuperó física y emocionalmente y continuó con su vida.

Al cabo de unos pocos años llegó de nuevo la noticia: Ramiro y Patricia esperaban un nuevo bebé. Con el antecedente vivido, la joven madre estaba dispuesta a poner todo su empeño para cuidar de sí misma y de su bebé. Nuevamente fue diagnosticada con la misma condición y Patricia tuvo que mantener su reposo absoluto durante 6 meses, sin embargo, los cuidados tampoco fueron suficientes. El bebé había muerto y tuvo que ser extraído de su cuerpo. Esta vez Patricia pudo reconocer un rostro y unas extremidades ya formadas de su

hijo, lo que se convirtió en una imagen que no borrará de sus recuerdos. Con las fuerzas que le acompañaban después de una quietud prolongada, de un parto anticipado y de la muerte de su hijo, pudo ponerle el que sería su único vestido amarillo, y acompañarlo en su bautizo y entierro. De nuevo, Patricia perdía no solo a su segundo hijo, sino las esperanzas de ser madre. Aún con todo esto, Patricia logró sobreponerse, pero sin ninguna idea futura de la maternidad.

Había pasado ya un año cuando Patricia, entusiasmada, asistió a una cita médica de rutina para acceder a un trabajo en Medellín. La prueba de embarazo había salido positiva y Patricia palideció. Se le venían a su cabeza los momentos de dolor. Decidió no tomar el trabajo y asistir al médico para corroborar su estado. Allí confirmó que sería mamá y que debía acoger las mismas recomendaciones que en los anteriores embarazos. Así fue y a los nueve meses nació Daniela, con la piel rosada, fue una bebé saludable y hermosa. Patricia cuenta en medio de las carcajadas que ella no creía que fuera cierto, pero lo era, la vida le había regalado por tercera vez, la posibilidad de ser madre y esta vez había logrado conocer a su tercera hija viva. Había podido escucharla llorar, verla crecer y sentirse orgullosa por eso. Daniela fue una niña que físicamente atraía las miradas de todos, su pelo brillaba como el sol, sus ojos se tornaban claros con la luz y su piel blanca igual que el color de su pelo. Patricia, una morena de finas facciones, se ríe todo el tiempo de las diferencias físicas que tiene con su hija mayor.

Unos años más tarde, llegó a la familia, conformada por Patricia, Ramiro y Daniela, un nuevo integrante, Jerónimo, en unas mejores condiciones de salud para la madre. Esta es la familia de Patricia, quien se siente que necesita espacios para sí misma. La relación de pareja se ha tornado difícil los últimos años y en ocasiones se siente impotente ante la imposibilidad de encontrar salidas para que los cuatro estén bien. Su esposo ha estado cada vez más dependiente del consumo de alcohol y otras sustancias, lo que lo ha mantenido un poco ausente en la crianza de los hijos y para Patricia es cada vez más complejo manejar la situación y aislar a Daniela y a Jerónimo de lo que su papá hace. Hoy en día Patricia se hace preguntas a sí misma y busca alternativas que le permitan entablar una conversación tranquila con su esposo. Patricia confía en que se pueden comprender las posiciones de uno y otro y conjuntamente establecer normas y compromisos que les ayude a resolver las

dificultades. Así es como hace apenas unos días, Patricia respiró profundo y se acercó a su esposo, sobrio, y le propuso conversar sobre la situación, sobre los niños, sobre ellos dos y sobre lo que querían como familia. Ramiro accedió con tranquilidad y en ese momento empezó una nueva búsqueda de Patricia, por darle tranquilidad a su corazón y continuar con su vida personal y familiar con la intensidad que una mujer de su edad quiere hacerlo.

5.1.2. Hallazgos del análisis interpretativo

Al permanecer en campo durante cinco semanas, visitando a las participantes en sus casas hasta dos veces a la semana, viviendo su cotidianidad, su espacio, su familia; fue posible reconstruir los perfiles biográficos, los cuales integraron acontecimientos que no necesariamente fueron incluidos en sus relatos de vida publicados. La razón de esto se debió a dos factores. El primero, correspondió a que algunas de las participantes solicitaron que no se incluyeran todos los aspectos narrados en las historias de vida porque algunas eran desconocidas para sus familiares y las participantes prefirieron mantenerlas en reserva por sus implicaciones o la angustia que les causan dichos acontecimientos.

El segundo factor tuvo que ver con la estadía prolongada y la confianza tejida con la investigadora, lo que favoreció entablar conversaciones *off line*, durante las comidas, los trayectos hacia la casa, o hacia otro lugar, interacción con familiares, llamadas telefónicas, etc. Todo esto permitió recoger más información de la vida de cada una, sin que ello correspondiera a una historia específica que decidieran contar como parte de su relato.

Para realizar los perfiles biográficos de las participantes se recurrió a un análisis de tipo inductivo de los relatos de vida y de las entrevistas biográficas. Las notas de observación participante consignadas en el diario de campo permitieron enriquecer el ejercicio. De este análisis se destacaron datos y condiciones similares en los perfiles biográficos de las cuatro participantes.

La edad promedio de las mujeres fue de 30 años

Para el momento de la intervención, las participantes se encontraban en una edad adulta joven, se evidenciaba un nivel de madurez personal y estabilidad familiar, que les permitió



contar con tranquilidad todo tipo de historias y hacer reflexiones sobre su propia vida a partir de las experiencias vividas individual y familiarmente.

El autorreconocimiento y autoestima

Se trató de un tema que las cuatro participantes abordaron a lo largo de sus narraciones. Desde sus roles como mujer, madre o esposa, siempre explicitaron conceptos sobre sí misma. Puede afirmarse que este autorreconocimiento de tres de las participantes, está directamente asociado con la toma de decisiones frente a situaciones familiares o personales, por ejemplo, en los diálogos se evidenció que para resolver algunas situaciones las participantes decidieron: explorar la independencia laboral en las participantes F y L, y entablar un diálogo respetuoso con el esposo, para la participante P.

Rol en la familia

Las cuatro mujeres eran amas de casa, manejaban su tiempo y tres de ellas (F, P y L) generaban sus propios ingresos. Todas eran mujeres casadas con una relación de pareja que superó en todos los 10 años, con máximo dos hijos para el momento de la intervención. Al permanecer la mayor parte del tiempo en el hogar, las cuatro mujeres reconocieron su papel como líderes en la confirmación del hogar, en la formación de los hijos y en el acompañamiento a sus compañeros. Tres de las participantes (F, P y L) cumplían en ese momento, el rol de cuidadoras de los hijos, amas de casa y trabajadoras independientes. La cuarta participante (Y) era ama de casa y cuidadora de su hija.

Condiciones de convivencia familiar

Todas las participantes abordaron temas y problemáticas relacionadas con la convivencia familiar en sus relatos y por fuera de ellos. Tres participantes (F, P y L) se cuestionaron desde su rol como madres, identificaron aciertos y dificultades. A partir de este último aspecto, se hizo explícito en las participantes F y L su interés por modificar o ajustar las pautas de crianza. El segundo tema de convivencia recurrente en las cuatro participantes fue la relación de pareja, específicamente la comunicación que establecían con sus esposos. En este sentido, en las participantes F, L y P, durante la intervención en campo y a partir de ella, reportaron haber generado conversaciones con sus esposos sobre el

ejercicio de narrar su historia de vida (participante F y L), sobre las posibilidades del diálogo y la concreción de acuerdos que favorecieran a ambos en la toma de decisiones familiares (P, F y L).

Es importante mencionar que, con la participante Y, se reconoció una condición especial con antecedentes de maltrato en la niñez, lo cual requiere un acompañamiento por parte de expertos en salud mental o psicología, como le fue sugerido a la participante. Esta problemática no fue abordada en profundidad debido al alcance que esta intervención tenía, pero es necesario documentarlo teniendo en cuenta que esa historia condicionó los resultados obtenidos con esta participante. Es decir, los temas de convivencia familiar, como relación de pareja, crianza de los hijos y autoconfianza que abordó, fueron relacionados y justificados por la mujer, a partir de la situación vivida en su infancia.

5.1.3. Relato cruzado

Las cuatro historias, las características de cada una de las narradoras, las situaciones, los personajes y los contextos en los que se desarrolló la estrategia, sus coincidencias y particularidades, se entretajan en un solo relato el cual permite evidenciar lo que para la investigadora fue relevante en el trabajo. A continuación, se presenta un relato cruzado en el que, a través de un personaje ficticio, se presentan los datos relevantes encontrados en el análisis de los datos biográficos.

La visita

Margarita² acaba de cumplir sus 30 años. Los celebra festivamente con su esposo José, a quien conoció cuando tenían 18 años. Padres de dos hijos en edad escolar, conforman una pareja joven y feliz, y consideran que a su edad es un buen momento para hacer un balance de sus vidas y proyectar los sueños de cada uno, como pareja y como familia. La casa se constituye en un símbolo de la estabilidad y la protección para esta pareja. La han construido en un hermoso lote heredado en Santa Elena, con esfuerzos sumados de varios

² Los nombres, personajes e historias son ficticias y corresponden a una creación inédita.



años de trabajo. José ha sido el encargado de dirigir las obras de construcción y Margarita la encargada de darle vida a las paredes, al interior y al jardín.

Margarita es el pilar de la familia, sabe que tiene a cargo la educación de dos niños que cada día le hacen preguntas más complejas, que ella es un ejemplo para sus hijos y para su esposo, quien trabaja durante todo el día por fuera de la casa, para darles las comodidades que un día soñaron cuando eran unos adolescentes. A Margarita le gusta ganarse la vida como fruto de su esfuerzo, vende productos de belleza por catálogo y hace manualidades que vende en ferias y en su casa. Con eso se compra la ropa que le gusta, los regalos de cumpleaños de sus hijos, el arroz que falta para completar el almuerzo, una parte de la cuenta de servicios públicos que termina de completar su esposo.

A Margarita le gusta contar su historia, que tiene capítulos tristes, pero que antes que negarlos, le dan la fuerza y altivez para mirar con orgullo su capacidad de sobreponerse a las dificultades. Es conversadora, vivaz, sus historias convencen y transportan al oyente hasta la huerta donde trabajó siendo muy joven con su padre. Se siente orgullosa de lo que ha logrado como mujer y por eso no se detiene ante los proyectos de vida familiar que ahora su esposo le está proponiendo. Sueñan con terminar de construir su casa, pintarla, ponerle baldosa bonita, de esa que brilla, sueñan con ponerle por fin las ventanas y puertas interiores que les permita tener un poco más de privacidad a todos. Para lograrlo, se han inscrito en un programa de la Alcaldía de Medellín donde les entregan subsidios para comprar materiales de construcción para la mejora de vivienda rural. Están convencidos de que saldrán beneficiados, por eso, la próxima platica que entre a sus bolsillos, será para pagarle al obrero que le ayude a José y a Margarita a poner su casa como la sueñan.

Se acerca el mes de diciembre y José y Margarita tienen pensado hacer una fiesta para inaugurar las mejoras de su casa. Mientras se preparan para recibir a la familia y allegados, los niños corretean felices por el piso brillante que ahora no les mancha sus pantalones cuando se caen. Las corrientes de viento frío de Santa Elena son cortadas por las ventanas cerradas que Margarita prefiere mantener así porque dejan ver mejor sus cortinas nuevas. Margarita se declara feliz. Vuelve a hablarle al oído a su esposo para recordarle que tienen pendiente escribir una nueva lista de sueños, pues desde hace 10 años hasta ahora, ya todos se han cumplido.



Margarita ha recibido en su casa por varios días a una persona que le pidió que le ayudara con su trabajo de la Universidad. Al principio, Margarita no sabía muy bien qué era eso tan valioso que tenía para darle a esa persona y que pudiera servirle para la Universidad, pero como su mamá siempre le enseñó a ser respetuosa y colaboradora, accedió con todas las dudas sobre si realmente ella era la indicada. Cada mañana Margarita montaba la aguapanela antes de las nueve de la mañana, pues a esa hora llegaba la visita y era una buena bebida para ofrecerle, pues ya sabía que a ella le gustaba. A esa hora el televisor estaba apagado, la casa olía rico, las camas estaban tendidas, los niños ya se habían ido para la escuela y su esposo estaba en Medellín trabajando. Margarita disponía su soledad, su cuerpo y su casa para recibir a alguien que se había convertido en una compañera frecuente a quien, de a poco, le contó historias que ni sus hijos o esposo sabían.

Margarita y la estudiante conversaron durante muchos días, Margarita ya no sentía más dudas consigo misma y con lo que podía darle a la estudiante. Supo que sus historias habían sido lo importante y que fue muy fácil para ella contarlas. Supo que mientras hacía sus relatos, se había enfrentado a una cámara de video, a una grabadora de voz y a un computador, que usaba muy poco o nunca había visto siquiera, pero las ganas de contar de la mejor manera su historia, la habían motivado a usarlos para poner en imágenes y en textos, lo que había sido la primera experiencia de contar su vida a alguien distinto a su familia. Fue también su primera experiencia leyendo y escuchando su vida, con sus propias palabras, con sus propios gestos, con las imágenes que solo a ella le traían esos recuerdos.

Es viernes y la estudiante le anuncia a Margarita que han terminado sus visitas. Margarita le da un abrazo de despedida y le susurra un: gracias por hacerme ver tantas cosas que no sabía de mi. La estudiante, con su morral al hombro, comienza a descender por el camino de piedras que la llevan a la carretera, mientras Margarita se queda en la puerta sonriendo y ondeando con su mano un “hasta luego” mientras piensa en lo que ha sucedido en ella y en su familia a lo largo de esas visitas.

5.2. Análisis deductivo con categorías preestablecidas

5.2.1. Condiciones iniciales

Para identificar las condiciones en las que las personas y sus contextos familiares se encontraban antes de iniciar la intervención y desarrollo de la estrategia de construcción de relatos con dispositivos tecnológicos, se aplicaron dos entrevistas etnográficas semiestructuradas que buscaron indagar por (a) las características generales de las participantes, las cuales se complementaron con los perfiles biográficos obtenidos del análisis interpretativo; (b) las características del entorno natural de las participantes; (c) los significados que las participantes le atribuyeron a temas de convivencia familiar; y (d) la caracterización sobre el uso de dispositivos tecnológicos por parte las mujeres participantes.

Condiciones generales

La edad promedio de las cuatro mujeres participantes en la investigación fue de 30 años, lo cual permitió caracterizarlas como adultas jóvenes, de acuerdo con el informe de la Gobernación de Antioquia en el 2013. Se identificó un promedio de hijos por cada mujer de 1.5 y un promedio de 12.5 años de convivencia con su pareja. Al momento de la intervención el nivel de estudios de dos de ellas era técnico (F y L) y las otras dos eran bachilleres (P y Y). Tres de las cuatro participantes trabajaban como independientes (F, L y P) y una de ellas no trabajaba (Y). A excepción de la participante Y, todas nacieron en Santa Elena y el grupo de cuatro participantes está radicado desde su infancia en este corregimiento.

En general fue un grupo de participantes con condiciones muy similares entre sí, como se muestra en el gráfico 9.

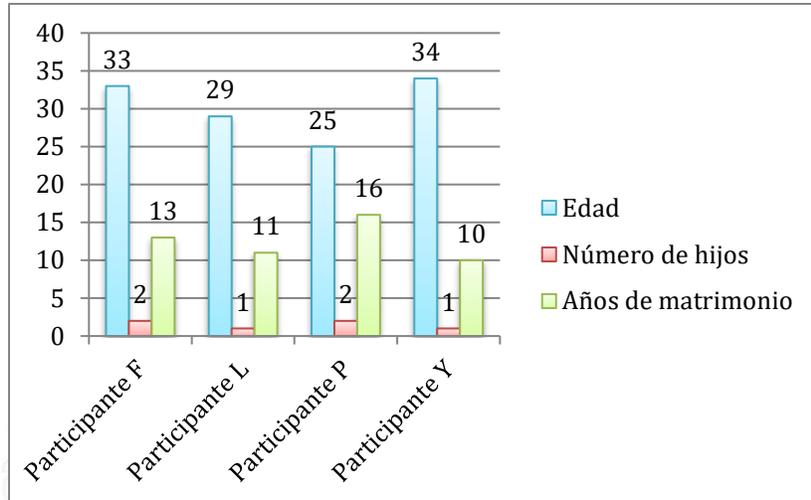


Gráfico 8. Comparativo de condiciones generales.

Condiciones del entorno natural

El espacio donde todas eligieron programar los encuentros para desarrollar la estrategia fueron sus casas. Con tres participantes (L, P y Y) se realizaron las sesiones sin ninguna persona que las acompañara. Con la participante F, en cambio, se realizaron varias sesiones donde estuvieron presentes sus hijas, su esposo y su madre. La condición que ellas mismas propusieron de estar solas al momento de realizar los encuentros, les permitió a estas tres participantes (L, P y Y), narrar con tranquilidad y confidencialidad sus historias personales. Con dos participantes (L y P) se realizaron sesiones en otros espacios como un parque y un café, como iniciativa de ellas mismas. Este cambio de contextos permitió entablar conversaciones igual de fluidas a las realizadas en sus casas.

Se trataba de contextos muy cercanos y de condiciones naturales en las que cada mujer se desempeñaba cotidianamente. Los primeros encuentros por lo general se realizaron en la sala de las casas, en horas de la mañana, con una duración aproximada de dos horas. Las mujeres siempre llevaban consigo su celular inteligente y las conversaciones no se veían interrumpidas por el uso del dispositivo para actividades diferentes a la estrategia, es decir,

no chateaban o hacían llamadas, sino que, cuando lo necesitaban, les servía para ejemplificar sus historias con fotografías y videos que tenían guardados en el celular.

Significados sobre temas de convivencia familiar

Al indagar sobre lo que cada participante comprendía por algunos temas relacionados con la salud mental y la convivencia familiar, se evidenciaron los siguientes hallazgos:

- Salud: las participantes coincidieron en que la salud estaba relacionada directamente con la ausencia de la enfermedad. Para ellas estar saludable significó no padecer ninguna enfermedad, no estar bajo tratamientos médicos.
- Salud mental: este concepto les representó bastante dificultad a las cuatro mujeres, esto se evidenció al momento de solicitarles una definición. Aun así, el concepto fue relacionado con la tranquilidad personal como actitud para enfrentar la vida. También lo nombraron desde lo que no es, es decir, lo definieron como la ausencia de estrés y preocupación.
- Convivencia familiar: fue reconocida por las participantes como la unión y el respeto que se da entre los miembros de la familia. También se destacó en dos de las participantes, la relación que establecieron entre la convivencia familiar y la integración de todos los miembros en las decisiones y proyectos familiares.
- Al preguntarles por la relación entre los conceptos de salud mental y convivencia familiar, tres (F, L y P) de las participantes coincidieron con la implicación que tenía lograr una buena convivencia familiar para mantener un estado de tranquilidad en los miembros de la familia, por lo tanto favorecer la salud mental de todos.
- Los temas sobre convivencia familiar que más le interesaron a las participantes para abordar o aprender, fueron la crianza de los hijos y la comunicación familiar, específicamente desde la relación de pareja.

Condiciones de uso de dispositivos tecnológicos

En cuanto al uso de dispositivos tecnológicos, las cuatro participantes eran usuarias activas del celular inteligente, cada una tenía un dispositivo de gama media y todas lo usaban para participar en las redes sociales (Facebook y Whatsapp) y para llevar un registro



fotográfico y en video de sus hijos, de sí mismas, de sus esposos y sus actividades. Solo una de ellas (F) demostró habilidades para el manejo del computador y en su casa contaba con un equipo portátil, dos PC y una multifuncional de escáner e impresora, los cuales también manipuló con facilidad. Ninguna de las participantes sabía sobre el manejo de cámaras de video, ni de grabadoras digitales de voz. El uso de las tabletas electrónicas no era frecuente en las participantes, solo una de ellas (L) informó que había una en su casa, pero sabía usarla, pues era de su hijo.

Una de las participantes (L), pidió que le compartieran una serie de contenidos educativos (Objetos Virtuales de Aprendizaje sobre convivencia familiar), para ella verlos con su esposo e hijo en la tableta (porque no tenía computador). Esto representó una oportunidad para indagar por la posibilidad de uso de otros dispositivos por parte de esta participante, a partir del interés por los contenidos y las funciones que le representaban los artefactos, más allá de la manipulación de la herramienta.

5.2.2. Proceso de implementación de la estrategia

Para la caracterización del proceso de implementación de la estrategia de producción de relatos, se tomaron como referencia las categorías preestablecidas y abordadas del marco teórico. La estrategia, como se describió anteriormente, se desarrolló en cuatro momentos clave: 1. Prefiguración; 2. Configuración; 3. Refiguración; 4. Evaluación. Las categorías preestablecidas permitieron resaltar las acciones particulares en las que se desarrolló la estrategia desde la teoría ecológica del aprendizaje perceptual y el concepto de sujeto activo de la educación para la salud. De esta manera, se describen a continuación las características identificadas en la estrategia y en el entorno, las cuales posibilitaron apropiaciones y reflexiones sobre convivencia familiar.

Procesos de interacción con el medio

Consideraciones generales

La casa de cada participante, como espacio físico, es el entorno en el que las mujeres permanecen e interactúan cotidianamente. En ese lugar se realizaron la mayoría de encuentros para desarrollar la estrategia de producción de relatos con dispositivos



tecnológicos. Las características compartidas entre las mujeres permitieron a la investigadora ajustar algunas acciones generales planteadas para la intervención. Ejemplo de ello es que hubo acciones que se presentaron de la misma manera para las cuatro participantes como: las aclaraciones previas a ciertos tipos de entrevistas, sobre todo las estructuradas; la disposición para realizar una demostración de uso de dispositivos tecnológicos que no conocían y proponer su uso; incorporar las iniciativas de las participantes por integrar otras voces a su relato; ajustar la duración, los lugares y momentos para realizar los encuentros; y demostrar ejemplos en internet (blog, textos, videos, audiorrelatos) para la definición del formato de presentación y edición del relato.

Las cuatro mujeres relataron historias confidenciales a la investigadora. Historias que ellas recordaron, narraron y buscaron superar. Algunas de esas historias trataron sobre abusos sexuales, maltratos físicos y psicológicos, consumo de alcohol y drogas e infidelidad. Muchas de esas historias no aparecieron en los relatos, pero fueron narradas por las participantes en el desarrollo de la estrategia. Lo anterior fue relevante para este estudio desde dos puntos de vista. El primero, que se confirmó la afirmación de la Secretaría Seccional de Salud de Antioquia en su informe sobre el estado de salud mental, específicamente en el ítem de violencia intrafamiliar, que este grupo de mujeres, campesinas, sufrían afectaciones de este tipo y que, posiblemente, sea necesario un acompañamiento de tipo terapéutico y especializado. El segundo, visto como oportunidad para estrategias de este tipo que, aún bajo estas condiciones de riesgo, las participantes voluntariamente adoptaron una actitud que favoreció la dinámica de construcción de relatos e interacción con la investigadora desde el punto de vista de la resiliencia y no solo desde la victimización (aunque por momentos la participante Y se instalaba en este último estado).

En relación con los dispositivos que integran el entorno cotidiano de las participantes, el celular fue la herramienta de uso común. Esto fue aprovechado e integrado a la estrategia para visualizar los contenidos publicados en el blog. Solo dos de ellas utilizaron el computador portátil (F y L) y estas mismas participantes tuvieron la iniciativa de conocer y utilizar por sí mismas la cámara de video para registrar parte de sus historias con este dispositivo. Finalmente, todas utilizaron voluntariamente la grabadora de voz (para grabar, no para escuchar), porque no les demandó conocer sobre su manipulación y porque fue el

dispositivo que les permitió olvidarse de que estaba siendo registrada su voz. Aunque se dispuso dentro de las opciones de dispositivos la tableta electrónica, ninguna de las participantes la usó porque no conocían su funcionamiento y ésta les ofrecía las mismas posibilidades que su celular inteligente.

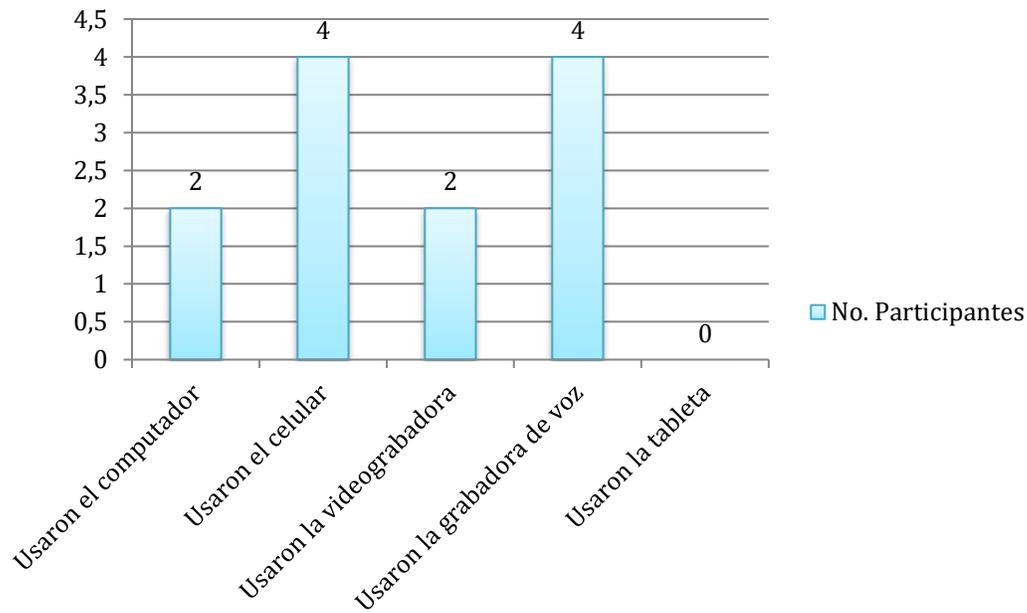


Gráfico 9. Número de participantes por dispositivo.

Interacción social

En el desarrollo de la estrategia de producción de relatos se presentaron interacciones entre las mujeres y otras personas distintas a la investigadora. A lo largo de los encuentros y por fuera de ellos, se hicieron evidentes distintas formas de interacción con familiares, cada uno con distintos propósitos que fortalecieron la construcción de las historias, la edición, visualización y uso de las mismas (Gráfico 11).



Gráfico 10. Las formas de interacción social que posibilitan los relatos de vida.

1. La inclusión de otras voces que narraran historias sobre la participante, les permitió tomar distancia de su historia y escuchar, ver, leer y conocer los distintos puntos de vista que tenía su familia frente a sus experiencias e historias personales. Esto se convirtió en una oportunidad para que las participantes indagaran con sus seres queridos, determinada información o conceptos sobre sí misma, que le permitieran visualizar los roles en los que las consideraban.

- “Se nos olvidó hacerle muchas preguntas” [A la hija] (q: 3_125).
- “Hay una pregunta que yo quisiera hacerle a él” (q: 9_131).
- “Involucrar a los seres queridos en las historias es un aspecto que se ha visto favorecedor del proceso, en cuanto a que las participantes se reconocen desde la voz del otro” (q: 208_723).



- “Le va a contar mi esposo la experiencia de él y cómo se ha sentido él con nosotros” (q: 30_108)
2. Permitir que sus historias fueran narradas en polifonía de voces con sus seres queridos fue otra forma de interacción social en la que las participantes articularon sus perspectivas frente a ciertos hechos y aprendizajes, en relación con las de sus seres queridos:
- “Cuéntele pues mamá” (q: 1_154)
 - “A él también le gusta mucho como contar historias y lo que ha pasado” (q : 8_130).
 - “Expresó su interés de integrar en la construcción de su relato, a su familia, en especial a su esposo” (q: 20_536)
 - “Su hermana aceptó contar (...) parte de las historias relacionadas con la convivencia en la casa cuando vivían juntas” (q:163_678).
 - “La participante construyó un relato sobre su juventud en el blog y cuando lo hizo se lo compartió a su esposo. Éste le hizo algunos comentarios que la participante tomará para reacomodar la historia, pues dice que el punto de vista de su esposo le hizo ver que no todo era tan malo en su juventud, como lo escribió” (q: 287_802).
3. Los seres cercanos a las participantes, como hijos y esposos, participaron activamente en la grabación de videos, toma de fotografías, escritura de textos y montaje del blog privado, esta forma de interacción se dio como apoyo para que las mujeres pudieran consolidar su relato de vida.
- “Venga grábenos, pero a mí no (...) yo le voy haciendo unas preguntas” (q : 1_331)
 - “A ella le interesa mucho que su esposo e hijo le ayuden tomando fotografías de lo que va ocurriendo mientras trabaja” (q: 104_619).
 - “Se mostró interesada en realizar un blog, el cual podía hacer con su hija de nueve años, quien sabe hacerlo y lo valoró como un espacio para compartir con su hija” (q: 139_654).



- “Propuso revisar durante la semana, las fotografías y los relatos para ajustarlos en compañía de su familia” (q: 263_778).
4. Un tipo de acción que las participantes valoraron, era que sus relatos fueran escuchados y sus historias conocidas por otras personas. Durante la construcción de los relatos, las participantes se enfrentaron constantemente a la traducción de sus pensamientos y emociones en palabras e imágenes que, ocasionalmente, podrían ser vistos, escuchados o leídos por otras personas. Con esta idea implícita de la construcción de un relato para alguien más (para una investigación, por ejemplo), las mujeres pudieron organizar las ideas, los acontecimientos bajo una estructura y con una intención comunicativa. Los relatos, además, se convirtieron en memoria personal y familiar que las participantes propusieron conservar para volver a ellos cuando se requiera.
- “Eso fue lo que más me gustó, porque usted se sentó a escucharme (...) yo no tenía a quién decírselo” (q: 20_839).
 - “Si me dio un poquito duro [contar la historia], pero eso como que sirve contárselo a otra persona” (q: 3_473).
 - “Me gustaría tenerla [la historia] para que ellos [familia] la lean” (q: 4_819).
 - “Muy bueno porque después cuando [la hija menor] ya esté más grandecita, ella va a querer escuchar otra vez todo, y otra vez a repetir” (q: 5_127).
 - “Viendo fotos o una grabación, es mucho más fácil que alguien se anime a verlas” (q: 20_142).
5. Pasar por un proceso de construcción del relato y concebirlo como un producto final de ese proceso, hizo emerger en las participantes un tipo de interacción social relacionada con las posibilidades de activación que tiene el relato para las conversaciones sobre los temas abordados y el inicio de nuevas interacciones sociales a partir de lo narrado.
- “Hablamos y salimos de muchas dudas que teníamos de los dos, del niño” (q: 34_298).

- “Los dos se integraron [hijo y esposo], tanto que siempre (...) me pregunta: ¿sí vino Lili? Qué hablaron, ¿qué hicieron?” (q: 40_304).
- “[la familia se interesó en lo que estaba haciendo] porque nunca me habían visto hacer eso y porque nunca lo habíamos hecho, porque yo los integré” (q: 41_305).
- “Mi papá y mi mamá no saben de estas cosas, ni de celulares, y esto me sirvió para mostrarles: -esto sirve para esto. Mire lo que se pudo hacer” (q: 45_309).
- “Tomó la iniciativa de conversar con su esposo sobre el capítulo que continuaría escribiendo: los sueños de la familia” (q: 191_706).

Interacción con dispositivos tecnológicos

Esta relación se analizó desde dos puntos de vista: (a) desde los *affordances* que los dispositivos ofrecieron a las participantes; y (b) desde los *effectivities* o capacidades de las mujeres para concretar acciones con los dispositivos.

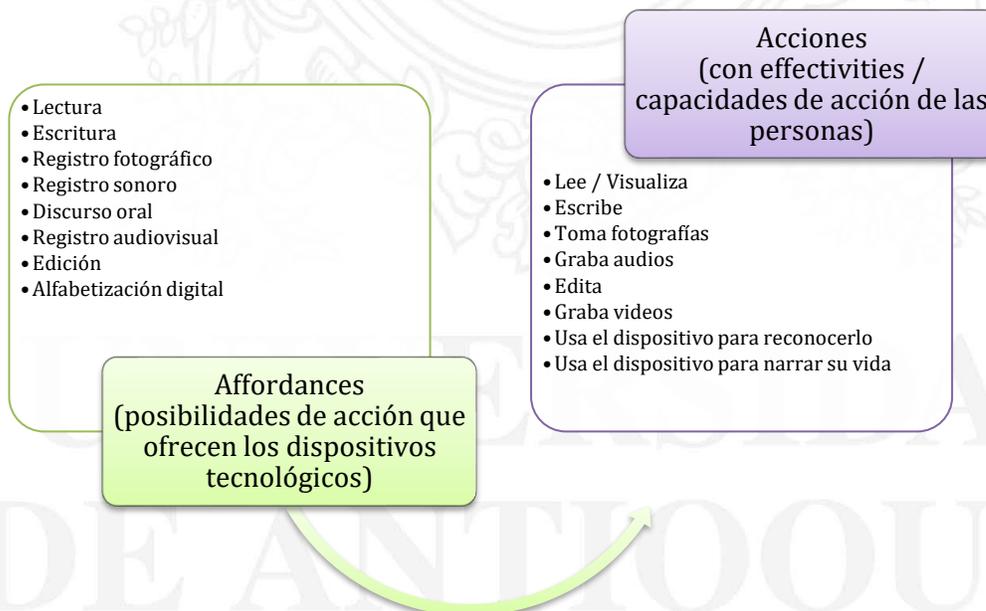


Gráfico 11. Posibilidades de acción y capacidades de acción con dispositivos tecnológicos en la estrategia.

A continuación, se presenta una matriz comparativa que detalla las posibilidades (*affordances*) que, dispositivos tecnológicos como el computador, la videograbadora, la grabadora de voz y el celular, les ofrecieron a las participantes para desarrollar la estrategia de construcción de relatos de vida; frente a las capacidades de las mujeres para realizar acciones en el marco de la intervención.

<p><i>Affordances</i> (posibilidades de acción que ofrecen los dispositivos tecnológicos)</p>	<p>Acciones (con <i>effectivities</i> / capacidades de acción de las personas)</p>
<p>Alfabetización digital como posibilidad de interactuar con el dispositivo.</p>	<p>“La participante [que dijo no saber usarlo] manipuló el computador con tranquilidad, se mostró interesada por aprender cómo se realizaban ciertas funciones mientras ensamblábamos las partes del relato con las fotos y los videos” (q: 153_668).</p> <p>“El entorno del blog es nuevo para ella, pero se ha atrevido a aprender a usarlo, gracias a que su hija de 9 años le ha ayudado a crearlo y a alimentarlo” (q: 255_770).</p> <p>“A mí me ha servido mucho, conocido mucho, lo del computador que no conocía” (q: 2_335).</p> <p>“Yo toda despaciosa aprendiendo cómo se ponía la mayúscula” (q: 17_281).</p> <p>“Yo nunca había grabado. Igual salió lo que yo quería que saliera” (q: 26_290).</p>
<p>El dispositivo como posibilidad para registrar audiovisualmente.</p>	<p>“A mí me gustaría grabarlo a él (hijo) como en video, pues como a él y a sus primitos y también grabarnos a nosotros como padres” (q: 16_353).</p> <p>“El video le permitió condensar muchas más historias en menor tiempo, y de esa manera abarcar todo lo que quería contar en su historia” (q: 295_810).</p> <p>“Los vi jugando y empecé a grabarlos” (q: 2_332).</p>

	<p>“Yo quiero grabarlos, porque quiero tener un recuerdo” (q: 4_334).</p>
<p>El dispositivo ofrece posibilidades para editar textos, imágenes y audios.</p>	<p>“Participante F edita su historia en el blog” (q: 5_164).</p> <p>“Ahí hay partecitas que tenemos que arreglar” (q: 3_333).</p> <p>“Le agregó las fotos que acompañaban el relato” (q: 236_774).</p> <p>“Buscó información y actualizó su blog desde el computador” (q: 293_808).</p>
<p>La escritura como una posibilidad desde el dispositivo.</p>	<p>“La participante escribió un relato sobre su juventud en el blog” (q: 287_802).</p> <p>“La participante escribió esta parte de la historia en su cuaderno de notas que luego transcribió en el blog” (q: 156_671).</p> <p>“La participante escribió directamente en su blog, el relato sobre su infancia” (q: 253_768).</p>
<p>Captar la realidad a través del registro fotográfico una posibilidad desde el dispositivo.</p>	<p>“Quiero tomarme una foto, buscar un cartucho y tomarme esa” (q: 7_362).</p> <p>“Tomó fotografías con su celular” (q: 292_807).</p> <p>“Esto me hizo que yo me viera bien, por ejemplo, que me tomé la foto y yo quedé pues súper bien, me gustó pues mucho” (q: 50_314).</p> <p>“Durante la semana, la participante tomó fotografías con su celular para ser incluidas en los relatos que había construido” (q: 237_752).</p>
<p>Leer y ver desde el dispositivo.</p>	<p>“El blog es como uno coge un libro y empieza pues como a leerlo” (q: 8_478).</p> <p>“Me gustaría tenerla para que ellos (esposo e hija) la lean” (q: 4_819).</p> <p>“La participante revisa y actualiza constantemente su blog” (q: 288_803).</p> <p>“Yo me di cuenta que, grabándolo, mirándolo como juega, él se integra muy bien con los compañeros” (q: 36_300).</p>

	<p>“Lee fragmento del texto que incluyó en el blog” (q: 3_162).</p> <p>“Cada foto que hay ahí, siempre me trae el recuerdo de por qué la tomamos (q: 10_829).</p>
Narrar oralmente utilizando un dispositivo.	<p>“Era usted sentarse a escucharme y a quedar grabadas las cosas y mire que yo me fui como soltando y conté todo prácticamente” (q: 17_836).</p> <p>“Prefirió contar la historia oralmente y que yo la apoyara en la transcripción de lo que iba contando” (q: 273_788).</p>
Registra en formato de audio con el dispositivo.	<p>“Dijo que se sentía más cómoda utilizando la grabadora de voz y luego tenerlo en texto” (q: 244_759).</p> <p>“El relato se registró en audio” (q: 164_679).</p>

Tabla 4. Categorías de análisis y evidencias

Interacción con relatos de vida

A partir de la relación que establecieron las mujeres con sus propios relatos en el momento de la refiguración, se identificaron seis procesos de tipo reflexivo en las participantes (Gráfico 13), que permitieron dar cuenta de las posibilidades que pueden surgir de esta interacción y que deberían ser aprovechadas en estrategias de este tipo.

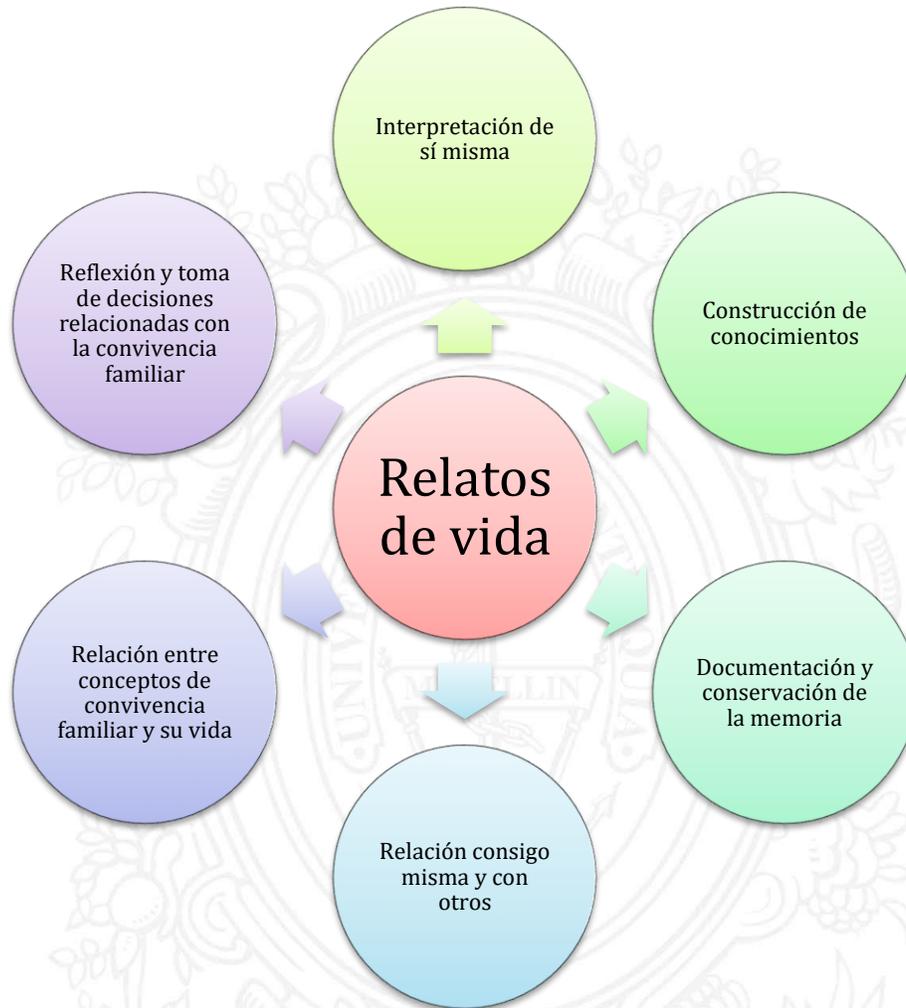


Gráfico 12. Procesos reflexivos que emergieron de la interacción de las participantes con sus propios relatos de vida.

Interactuar con los relatos de vida les permitió en palabras de ellas mismas: “aprender y soñar” (q: 121_636). Se trató de un mecanismo que aprovecharon para “hacerse preguntas a sí mismas y recordar asuntos de sus propias vidas que ya tenían olvidados” (q: 1_338). Enfrentarse a los relatos significó verse a sí mismas, frente a frente con su propia vida, con sus decisiones y con las consecuencias de ese camino recorrido. Para ellas fue “bueno mirarse y mirar con el tiempo” lo que va pasando (q: 16_280). Esa narración les regaló una oportunidad para “empezar a cambiar” (q: 28_150) lo que no las han hecho sentir bien; pero también les regaló la oportunidad de ver “que van por muy buen camino” (q: 33_297). Gracias a esa imagen proyectada de sí mismas, las mujeres creyeron más en ellas, les

“ayudó a valorarse más” (q: 55_319), a conocer la forma como se relaciona con su familia, a conocer el lugar que su familia le da. Las mujeres realizaron reflexiones frente a sus relatos y tomar decisiones como: mejorar las pautas de crianza a partir de la consulta de material educativo sobre el tema; buscar alternativas de interacción con sus hijos que les permitan mayor autonomía y confianza a medida que crecen; generar espacios de comunicación con la pareja y los hijos; y tener mayor confianza en sí misma (q: 281_796 y q: 299_814).

Los relatos les posibilitaron a estas mujeres la documentación y conservación de su memoria individual y familiar, como forma de “volver a vivir esas cosas” (q: 3_818), como forma de guardar en un lugar real los recuerdos, esos que a veces producen “nostalgias, pero también alegrías al ver por todo lo que han tenido que pasar” (q: 16_138). Con los relatos pudieron congelar esa memoria en el tiempo, o más bien, proyectar el futuro, para “volver a ver y a ver y le van a seguir gustando” (q: 53_317), pero también, para “reflexionar sobre otras cosas” (q: 65_329), o ver si “su historia ha cambiado y sus sueños se han cumplido o modificado” (q: 75_591).

Por tratarse de una estrategia cuyo propósito era favorecer algunas reflexiones y aprendizajes sobre convivencia familiar, los relatos también permitieron abordar temas en este sentido y generar una serie de preguntas y conclusiones en relación con sus vivencias. Fue posible que las mujeres reconocieran aspectos relacionados con la crianza de los hijos: “he caído en cuenta yo misma, sin que nadie me diga, que la educación con (...) [una hija y con la otra] han sido diferentes (...) y sigo tratando mal a la mayor” (q: 24_146). De la interacción con los relatos surgieron oportunidades para “hacerse preguntas como si fuera un experto, y uno se sacaba las respuestas” (q: 59_313); para identificar el estado de la comunicación con su pareja, “sirvió para arreglar mi vida con mi esposo” (q: 38_302); con las demás personas, “me ha ayudado mucho en la comunicación, porque yo era muy reservada” (q: 12_831); y consigo misma, “he encontrado mucha parte diferente en mi, por ejemplo, no todo ha sido malo” (q: 23_145).

Procesos de educación para la salud con enfoque participativo

Como se ha mencionado anteriormente, el campo de la educación para la salud se encuentra en la búsqueda de soluciones concretas a una praxis que todavía se distancia de enfoques teóricos como los establecidos en las declaraciones de organismos internacionales sobre la promoción de la salud. Una alternativa teórica y metodológica como la que esta investigación planteó, incorpora elementos conceptuales que coinciden y aportan a esa búsqueda por la participación e involucramiento directo de las personas en las reflexiones y tomas de decisiones sobre su propia salud y bienestar. Los datos recogidos a lo largo del desarrollo de la estrategia de producción de relatos de vida con tecnología, permitieron aportar al campo de la educación para la salud desde las siguientes perspectivas (Gráfico 14).

La narrativa brindó a esta estrategia la posibilidad de que el sujeto se enfrentara a sí mismo y a su historicidad, convirtiendo el relato construido en un nuevo artefacto cognitivo capaz de apoyar reflexiones en torno a sí mismo. En conclusión, fue la narrativa un medio que promovió la participación activa de las mujeres en esta estrategia. De la misma manera, los dispositivos tecnológicos fueron dispuestos como mediadores de esa construcción de conocimiento, a partir de las posibilidades de acción que estos les ofrecen a las personas, es decir, con las posibilidades y propiedades del dispositivo que le permitieron al sujeto explorar, usar, construir, participar y situarse como centro del proceso de aprendizaje. Y para completar el aporte a los procesos de educación para la salud, la teoría del aprendizaje perceptual enmarcó esa interacción entre el sujeto y los dispositivos y los relatos de vida, estos últimos entendidos en esta investigación como artefactos cognitivos. Esta teoría permitió analizar dichas interacciones y aportar en la consolidación teórica de una metodología que considera a las personas como el eslabón principal de la acción y la construcción de conocimientos, a partir de sus propias habilidades y de su exploración en un mundo que le brinda posibilidades para el aprendizaje.

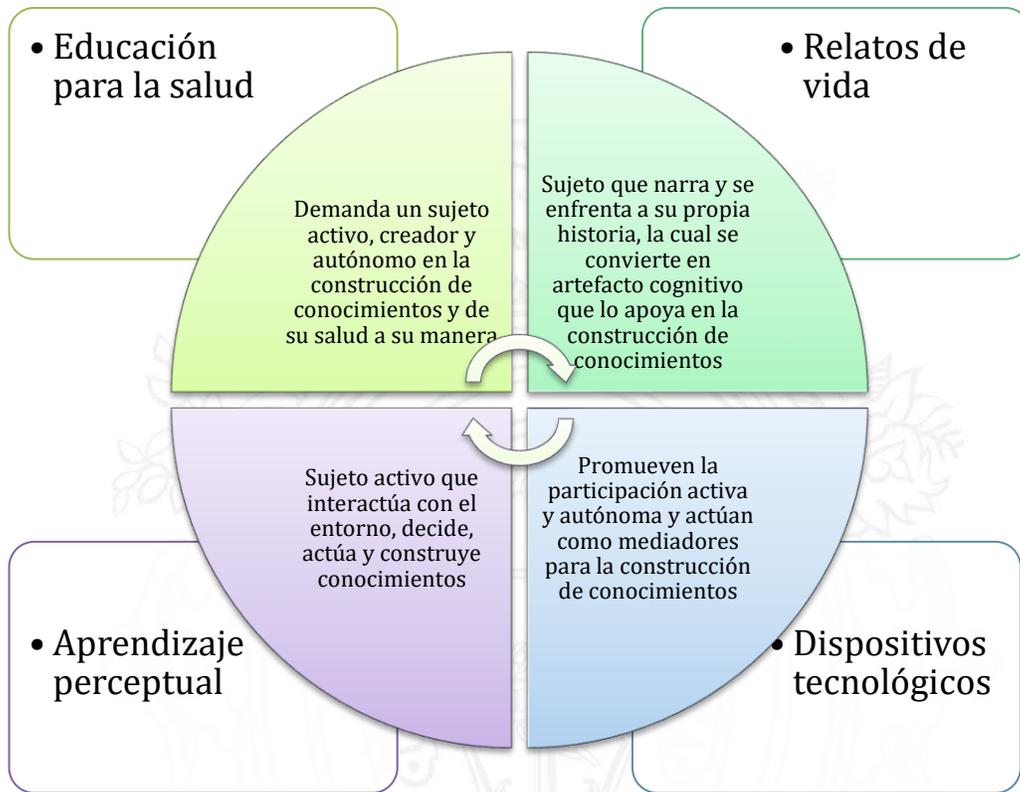


Gráfico 13. Aportes de la estrategia al campo de la educación para la salud.

Específicamente en las categorías de análisis establecidas desde el enfoque participativo y crítico de la educación para la salud se recogieron las siguientes evidencias del proceso.

Características de procesos participativos y críticos	Acciones y reflexiones dadas en la estrategia
Relata su historia de vida	<p>“Uno quisiera contar muchas cosas” (q: 4_4).</p> <p>“Le gusta extenderse en sus respuestas, conectar sus experiencias con los aprendizajes que le ha dejado la vida” (q: 109_624).</p> <p>“La participante me pidió que viéramos fotografías que ella tenía en su Facebook y a partir de ellas, contó otras historias más” (q: 147_662).</p>

	<p>“Inició su relato, sintiéndose tranquila porque en su casa no había nadie y podía contar algunas cosas que ni su familia conocía de su pasado” (q: 245_760).</p>
<p>Decide qué historias contar y cómo contarlas</p>	<p>“Estos tres momentos de su vida los desea plasmar, con detalles, en su relato de vida, dice que de todo esto, hay mucho material para que otras mujeres puedan entender y aprender a superar dificultades” (q: 92_608).</p> <p>“Le interesa mucho incluir en su historia, lo que significa la casa donde vive, pues ha sido el hogar de sus abuelos y sus padres” (q: 114_629).</p> <p>“Ella decidió contarle porque dice que cualquier historia que cuente, tendrá que ver con ese trauma infantil” (q: 225_740).</p>
<p>Decide cuándo y en qué lugares contar su historia</p>	<p>“Expresó que quiere adelantar la escritura por sí misma en compañía de su esposo y de sus hijas” (q: 209_724).</p> <p>“Por invitación de la participante fuimos a un parque cercano a su casa” (q: 212_727).</p> <p>Al realizar el video familiar la participante enumeró las condiciones que como familia pusieron “que estén los cuatro, que saquen fotografías para conversar sobre ellas, que todos estén bien peinados y bien vestidos y que se pueda incluir la voz de todos” (q: 296_811).</p>
<p>Revisa su narración y hace interpretaciones de sus historias y construye significados</p>	<p>“[Llora al ver su historia] es como volver a vivir esos momentos” (q: 3_818).</p> <p>“[El relato] me sirve mucho para saber por qué [el hijo] es así” (q: 6_336)</p> <p>“Nunca le había visto lo bueno que era contar lo que uno hacía” (q: 28_289).</p> <p>“Uno no deja de sentirse mal porque sí, uno sabe... pues, recordando esas cosas sabe que ha hecho cosas mal” (q: 31_153).</p> <p>“Dijo sentirse más comprometida con lo que siente y quiere su esposo” (q: 193_708).</p>

<p>Al revisar sus narraciones, les hace modificaciones y justifica sus decisiones</p>	<p>“La foto donde está la niña en los grados, ahí, yo trabajaba [y contó la historia de esa foto]” (q: 3_822).</p> <p>“De pronto ahí explicar qué clases de abundancias [al escuchar la frase donde menciona que tenía abundancia cuando era más joven]” (q: 4_163)</p> <p>“Otra parte que no conté fue que hasta muy grande jugué con muñecas” (q: 7_337).</p> <p>“Por ejemplo ahí (...) yo quise decir, cuando nosotros empezamos” (q: 27_27)</p>
<p>Realiza un balance de su vida personal a partir de su historia personal</p>	<p>“Ver que fui capaz de contar lo de mi niñez (...), saber que lo pude contar y que lo voy a tener ahí escrito” (q: 1_820)</p> <p>“Me ayudó a ver que sí se pueden cumplir [los propósitos] (...) como empecé hace dos años y como voy ahora” (q: 32_296).</p> <p>“Vi que voy por muy buen camino” (q: 33_297).</p> <p>“Ha sido como increíble ver cómo hemos progresado los dos juntos” (43_120).</p>
<p>Toma la iniciativa de construir su relato de manera independiente</p>	<p>“La participante propuso que quería mostrar todo el proceso de elaboración de una prenda y hará el registro con ayuda de su familia” (q: 103_618).</p> <p>“La participante entregó fotografías y videos que quería incluir en su relato” (q: 126_641).</p> <p>“La participante escribió en momentos diferentes a las sesiones con la investigadora, el relato sobre su infancia” (q: 252_768).</p>
<p>En sus narraciones aborda y reflexiona sobre temas de salud mental a partir de su experiencia</p>	<p>“Es como eso, trabajar un poquito las pautas de crianza” (q: 4_60).</p> <p>“Nosotros dialogamos mucho. Que a mi me parece que para una buena convivencia, lo principal es el diálogo” (q: 5_61).</p>

	<p>“Yo era la que hablaba, la que regañaba y todo eso, y ahora no. Yo no me quedo callada, pero si hablamos y arreglamos las cosas” (q: 8_259)</p> <p>“Esa es la convivencia familiar, el estar unidos en las buenas y en las malas” (q: 15_48).</p> <p>“En los hogares en los que el hombre maltrata a la mujer, es porque ella lo permite” (q: 22_54).</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 5. Procesos de participación activa presentes en la estrategia

5.2.3. Valoración final del proceso por parte de las participantes

En la aplicación de la entrevista semiestructurada para conocer la opinión de las participantes frente al proceso vivido durante aproximadamente cinco semanas, se recogieron datos que soportan la pertinencia y el potencial que, un tipo de estrategias como esta, puede tener en el favorecimiento de procesos de aprendizaje. Las mujeres sujeto de esta investigación, valoraron el proceso desde distintos puntos de vista (Gráfico 15).

En relación consigo misma	En relación con los demás	En relación con la investigadora
<ul style="list-style-type: none"> • "Me he sentido bien con lo que he contado" (q: 1_141). • "Al principio sí me dio un poquito duro" (q: 3_473). • "Es algo muy bueno para uno" (5_360). • "En lo personal me ha servido como en el autoestima" (6_476). • "Como es para mi, no vi que haya quedado malo" (24_288). • "Tuve muchos cambios desde que empecé" (q: 47_311). • "No es un tiempo para dedicárselo a otra persona, es un tiempo para uno" (q: 62_326). 	<ul style="list-style-type: none"> • "Me gustó mucho lo que hicimos (...) es muy bueno que la gente se de cuenta de lo que uno hace" (6_270). • "Me ha servido para hablar con mi esposo" (q: 13_832). • "A mi me hubiera gustado mucho la participación de la familia" (q: 21_840) [Participante que no involucró otras voces]. • (Antes de la estrategia) "Yo no me comunicaba con mi esposo, no había tiempo para eso" (q: 35_299). 	<ul style="list-style-type: none"> • "Cada que voy a hacer algo, pienso como en las palabras y la forma como usted hablaba conmigo" (q: 14_833). • "Me ha servido este trabajo porque después de que tú te ibas, yo empezaba: ay sí, es que esto es verdad" (q: 57_321). • "Usted es ese pedal (...) le hace ver a uno que es algo bueno y que se puede seguir aunque no tenga a la otra persona ahí [para continuar el proceso autónomamente]" (q: 66_330).

Gráfico 14. Expresiones de participantes sobre valoración de la estrategia.

5.3. Conclusiones

Los resultados de esta investigación se presentan en tres partes. La primera de ellas da cuenta de los procesos de aprendizaje que se identificaron a lo largo de la aplicación de la estrategia de producción de relatos. En la segunda parte se describe el rol que desempeñaron los relatos de vida como artefactos cognitivos que posibilitaron y apoyaron algunas tareas cognitivas en las participantes. Y en la tercera se describe el papel que cumplieron los dispositivos tecnológicos como mediadores para construir los relatos de vida y para apoyar la construcción de conocimientos.



5.3.1. Caracterización de procesos de aprendizaje de la estrategia

Los procesos de aprendizaje que surgieron a partir la aplicación de la estrategia de producción de relatos, mediada por el uso de dispositivos tecnológicos para promover la participación activa de las personas y favorecer aprendizajes para la convivencia familiar; presentaron las siguientes características.

Integración de artefactos distintivos en el entorno natural de los sujetos para estimular una percepción mejorada.

Los sujetos están inmersos en un entorno cuyas propiedades lo estimulan a actuar. Esto se da como resultado de un proceso permanente de interacción entre el mundo y el individuo. Al incorporar en ese entorno ya cotidiano para el sujeto, elementos físicos nuevos, significativos y que le provean de estímulos, de acuerdo con sus capacidades, es posible que este los integre a sus representaciones, actúe, manipule y modifique significados a favor de lo que está necesitando para sobrevivir en ese entorno.

Las mujeres que participaron en esta estrategia fueron invitadas a incorporar a su entorno dos tipos de objetos: una serie de dispositivos tecnológicos y el relato de vida construido por ellas mismas. Cada uno de estos artefactos les ofrecieron distintas propiedades funcionales, significativas y persistentes para que ellas actuaran, a partir de las capacidades y habilidades con las que ellas contaban. Más adelante se detallan las propiedades que cada artefacto mediador ofreció en esta estrategia, por ahora lo que se destaca es que ambos artefactos posibilitaron acciones concretas en las mujeres, es decir, a partir de la información que estos les proporcionaron, ellas identificaron, diferenciaron y dieron significado a esos estímulos distintivos que les permitieron tomar conciencia-de sí mismas. Con lo anterior, es posible afirmar que las participantes tuvieron aprendizajes perceptuales porque pudieron realizar acciones exploratorias con los dispositivos tecnológicos y con los relatos mismos, identificaron las propiedades de estos y con sus capacidades, actuaron y exploraron estos elementos, como parte de su entorno, para generar procesos cognitivos y de acción. Por ejemplo, las mujeres expresaron haber aprendido de sí mismas (procesos cognitivos) gracias a que pudieron escribir, grabar, escuchar y ver con

los dispositivos (procesos de acción) sus propias voces y las de otros para reconocer y reflexionar sobre su identidad.

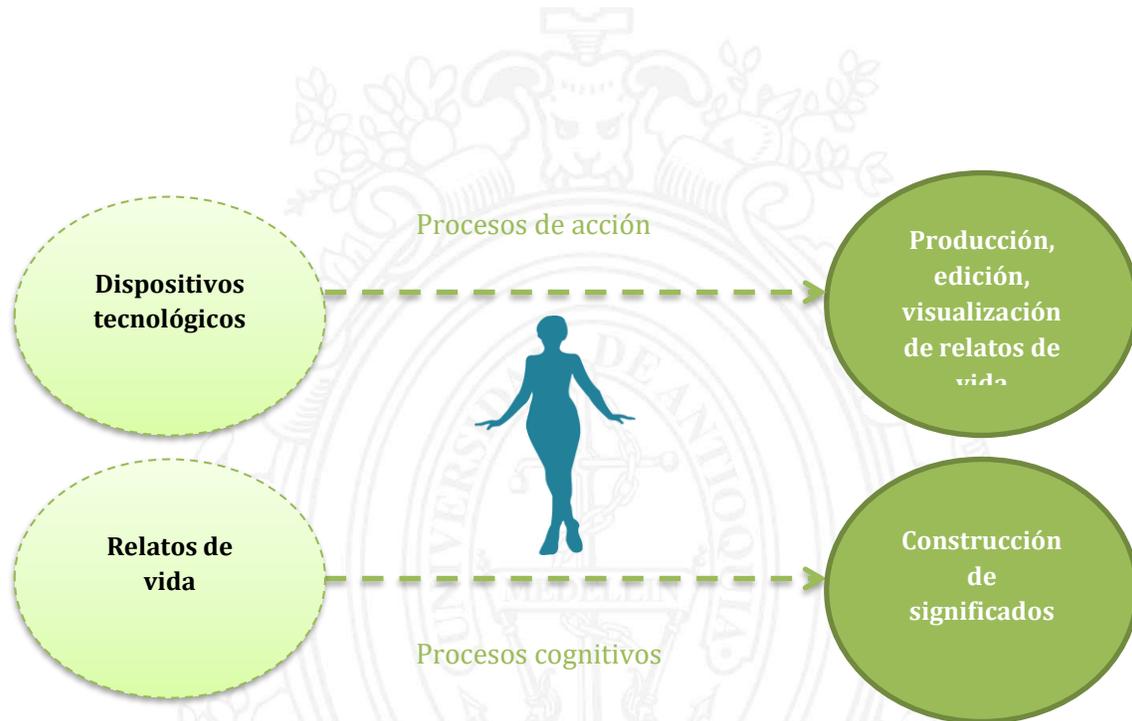


Gráfico 15. Proceso de interacción con artefactos distintivos en el entorno

Narrar la propia experiencia como proceso activo de refiguración, configuración y refiguración de la identidad.

Considerar la técnica autobiográfica en esta estrategia permitió evidenciar su importancia e incidencia en este proceso desde tres puntos de vista: (a) como práctica formativa que promovió en las participantes procesos de interpretación, representación y construcción de significados mediante procesos narrativos; (b) como proceso de confrontación y resignificación de lo narrado, de lo vivido y de lo proyectado; (c) como memoria exteriorizada y afirmación de la identidad personal.

Desde el primer punto de vista se presentaron evidencias de que las mujeres, al construir sus relatos, pudieron aprender de sus propias historias, pudieron reconocer en ellas su trayectoria, las decisiones tomadas, las posiciones asumidas, la identidad exteriorizada en un texto o en un video. En segundo lugar, fue posible identificar que, para las participantes,

narrar su historia fue un mecanismo para activar no solo el recuerdo de lo ya vivido, sino de reconocimiento de la posición asumida en el presente como mujer, como madre, como esposa y de cómo se proyecta en el futuro a nivel personal y familiar. Y finalmente, con la implementación de este tipo de metodologías, las mujeres finalizaron el proceso con una historia convertida en una memoria externa, la cual pueden usar en el futuro, pero además como artefacto cognitivo les permitió mirarse en tercera persona, tomar distancia de su historia como espectadora de la misma y hacer reconocimientos y afirmaciones de cómo se ven, cómo se escuchan, cómo se expresan sobre ciertos temas que le interesan.

Las participantes en la estrategia se enfrentaron a su propia historia antes, durante y después de narrarla. Generaron encuentros consigo mismas y con sus familias, en la traducción y exteriorización de la experiencia, de lo reflexivo, para configurar un relato de vida ya narrado y estructurado. En este punto, el relato de vida se constituyó en experiencia transformada, modificada, traducida de nuevas maneras. Las mujeres nombraron no solo su mundo, su vida, sino también los significados que le atribuyeron a ellos, es decir, se convirtieron en sujetos capaces de interpretarse a sí mismos que afirmaron su identidad personal y narrativa, se confrontaron y construyeron significados.

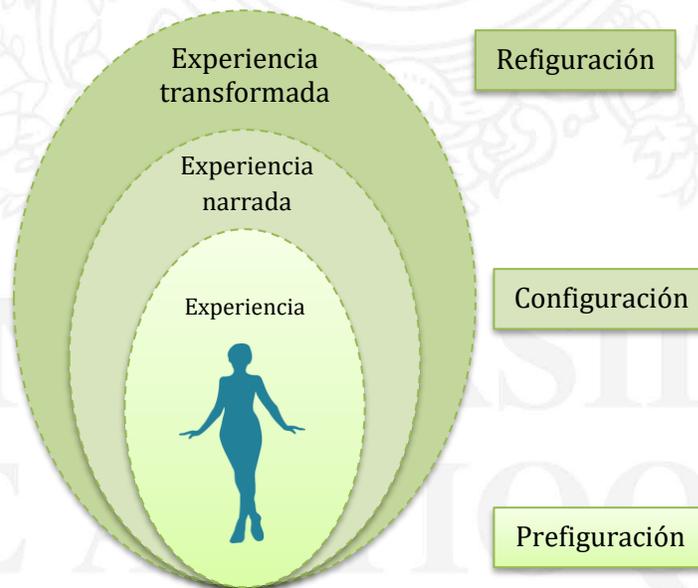


Gráfico 16. Proceso de transformación de la experiencia.



La tecnología como medio para apoyar las capacidades de los sujetos

Los dispositivos tecnológicos en esta estrategia actuaron como mediadores para la acción, es decir para la configuración y refiguración de objetos significativos, de representaciones mediadas, de proyecciones mediatizadas del ser, de relatos de vida. El uso de estos artefactos permitió que las mujeres participantes se apoyaran en ellos para crear, compartir y dominar conocimientos sobre sí mismas y sus familias; les permitió examinar sus propias vidas desde otra perspectiva, es decir, extendieron sus potencialidades, las apoyaron en la elaboración de representaciones de sí misma y del mundo para tomar distancia de ellas.

Las mujeres hicieron uso de cámaras de video, computadores, celulares, grabadoras de voz, no solo para construir su relato, sino para modificarlo, para visualizarlo y para socializarlo con sus seres queridos. Los dispositivos se convirtieron en un apoyo para la construcción de su historicidad, las participantes centraron su atención en el proceso, permitiéndose que las funciones y oportunidades que les ofrecían distintos dispositivos, le ayudaran a cumplir con el objetivo de narrar y conocer su historia de vida.

Otras características de tipo procedimental

La aplicación de estrategias como las que plantea esta investigación, debe considerar algunas condiciones particulares que posibiliten obtener este tipo de resultados.

- Construir una relación de confianza con el orientador de la estrategia permite que las personas puedan generar narraciones mucho más enriquecidas, consientes y fieles a sí mismas. Los procesos previos a la aplicación de la estrategia deberán contemplar encuentros informales que le permitan al orientador situarse en una relación horizontal, libre de juicios y desde una posición como persona, antes que como profesional destacado en un área.
- La integración de dispositivos tecnológicos distintos a los de uso común por parte de los participantes, deberá ser conciliado y en la medida en que se identifiquen actitudes flexibles frente a esta situación. Lo importante de este tipo de acciones es



no forzar la incorporación de máquinas que generen distracción o preocupación a los participantes.

- Los encuentros deben darse de manera presencial y periódica, con agendas previamente acordadas con cada participante para que este se prepare física y mentalmente para la sesión. Es importante establecer desde el inicio de la estrategia, los acuerdos bajo los cuales se va a regir esa nueva relación, es decir, deben quedar claros, antes de comenzar, los compromisos tanto del participante como del orientador, cuáles son los roles de cada uno, cuáles son los tiempos que les tomará, las actividades propuestas y las razones por las cuales se proponen, los espacios donde se realizarán los encuentros, las personas que estarán presentes y los intereses de los participantes en cuanto a la estrategia.
- Si bien esta investigación planteó una estrategia individual y personalizada, las posibilidades de integrar nuevas personas a ella, para realizar sesiones de manera grupal, pueden ser exploradas, en tanto se tengan claras todas las condiciones, roles y propósitos de la misma.

5.3.2. Descripción del papel que cumplieron los relatos de vida como artefactos cognitivos

Los relatos de vida configurados como producto tangible de la estrategia, en esta investigación desempeñaron el rol de artefactos cognitivos porque favorecieron en las mujeres procesos de refiguración, de reflexión y construcción de conocimientos sobre sí mismas y sobre sus contextos. Como artefactos, los relatos, las narraciones en formatos digitales, ayudaron a las participantes a realizar tareas cognitivas como amplificar y optimizar las capacidades de almacenamiento, procesamiento y toma de decisiones en relación con determinada información. Los relatos de vida permitieron a las mujeres conectar lo abstracto con lo concreto, lo experiencial con lo reflexivo. Además, estos objetos promovieron en las mujeres la construcción de historicidad, del yo figurado y les permitió enriquecer la noción de sí mismas.

El relato, como objeto exterior a la mente, permitió a las participantes exteriorizar su subjetividad y estando dispuesta allí, como representación indirecta y mediada, interactuó con cada mujer desde el cuerpo y desde la mente, las ayudó a percibir, a tener conciencia de sí y de su entorno. Para apoyar esta afirmación, una de las mujeres expresó: “Eso [refiriéndose al relato de vida] me hizo valorarme más porque yo me veía y yo decía: -Yo soy algo grande, algo bueno-“ (q:19:54). Otra de ellas dijo: “Recordando esas cosas, sabe que ha hecho mal” (q: 8-31).

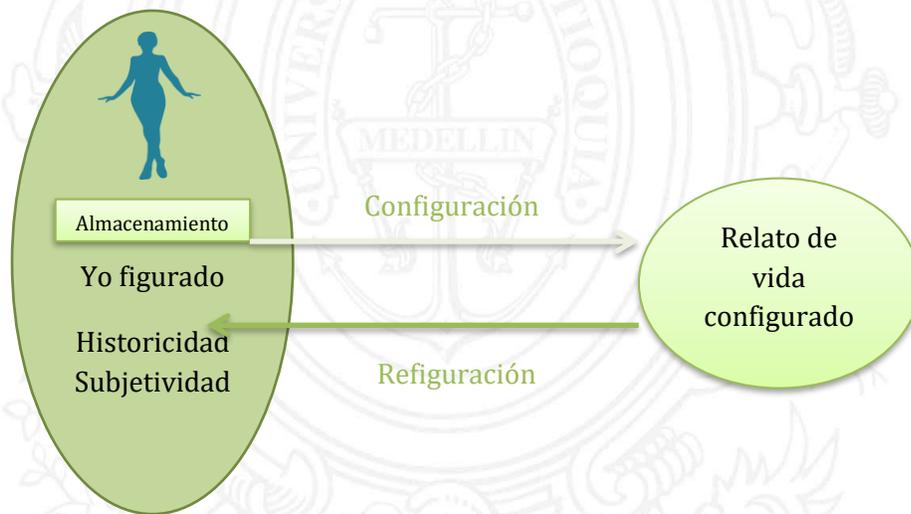


Gráfico 17. Funciones cognitivas del relato como artefacto.

Propiedades de los artefactos (affordances)

Como objeto, el relato de vida se constituye en un elemento más del entorno que adquiere propiedades para ser ofrecidas al sujeto y promover la acción. De esta manera, los relatos de vida en esta estrategia se enriquecieron con las siguientes propiedades funcionales:

1. Visualización y confrontación de su propia imagen. Los relatos contenían imágenes y sonidos que estaban allí dispuestos para ser explorados.

2. Visualización y reconocimiento de otras voces. Estos contenidos les permitieron reconocer a otros personajes del relato a través de videos, fotografías y texto. Los ritmos que pudieran generar en la historia a partir de debates o complementos hechos por estas voces diferentes, se convirtieron en una propiedad útil para identificar las relaciones con los demás y los significados que el mensaje contenía.
3. Custodia de la memoria y consultas futuras. Los relatos les permitieron a las participantes conservar los archivos digitales de los relatos para ser visualizados posteriormente.
4. Socialización. Al convertirse en un objeto externo, manipulable, los relatos les permitieron a las mujeres socializar sus historias con otras personas.
5. Edición. Este tipo de elementos permiten modificaciones, mejoras, adiciones y reducciones de contenidos en cualquier momento.

5.3.3. Descripción del papel que cumplieron los dispositivos tecnológicos como mediadores de un proceso de configuración y refiguración de relatos y de aprendizajes para la salud.

Como fue mencionado con anterioridad, los dispositivos tecnológicos cumplieron el papel de mediadores en la construcción y confrontación que las mujeres realizaron de sus relatos de vida. Estos relatos, como artefactos construidos a partir del uso de herramientas tecnológicas, se enriquecieron con temas de convivencia familiar que fueron abordados desde los contextos y experiencias propios de las mujeres. Este ejercicio les permitió establecer relaciones y construir significados en distintos procesos individuales y familiares, que a lo mejor pueden motivar a la toma de decisiones a favor de su salud mental.

Retomando las posibilidades de acción que los dispositivos ofrecieron a las participantes de esta estrategia, tanto para la configuración (escritura, grabación, edición, manipulación de dispositivos desconocidos), como para la refiguración de los relatos (visualización, edición, publicación, manipulación de dispositivos desconocidos); se convirtieron en medios para conectar lo cognitivo y lo emocional con lo estético y funcional. Es decir, activaron la explicitación de conocimientos tácitos para crear visiones de lo que debería ser, para apoyar la comprensión y para hacer construcciones simbólicas. Los dispositivos

cumplieron el rol de mediadores de la representación porque permitieron inducir a las participantes en el ciclo iterativo de representar e interpretar.



Gráfico 18. Dispositivos tecnológicos como mediadores para la configuración y refiguración de relatos

Las tecnologías les permitieron a estas mujeres iniciar el camino de la autonomía, fue el primer eslabón a partir del cual construyeron objetos significativos, narraron su historia y le dieron sentido a su cuerpo y a su vida. La educación para la salud ahora encuentra una alternativa teórica y metodológica en la que los dispositivos tecnológicos, los relatos de vida producidos con ellos y ofrece posibilidades para el favorecimiento de un entorno rico en acciones conducentes a la interacción y construcción de conocimientos; además, se presentan como alternativa para la exploración de procesos que promuevan el desarrollo individual y la autonomía.

Esta investigación situó al individuo en el centro del proceso, le generó un ambiente lleno de condiciones favorables para que actuara, creara, interpretara y construyera significados a favor de su salud. Se trató de una estrategia flexible, adaptable a las realidades y saberes de los sujetos participantes; y no promovió cambios de hábitos en las personas que participaron, sino las construcciones individuales sobre lo que es ser saludable, de acuerdo con sus intereses, necesidades y decisiones. A partir de los ejercicios desarrollados a lo largo de la estrategia, las personas se dieron cuenta de sus propias aptitudes y a partir de eso nombraron su mundo, generaron sentido, transformaron significados y experiencias, se transformaron y transformaron sus entornos.

5.4. Recomendaciones y limitaciones

Embarcarse en un proceso como estos implicó un compromiso considerado fundamental para la investigadora, es el compromiso ético que se adquiere con cada una de las participantes y sus familias. Por tratarse de una estrategia que llega a la intimidad de sus hogares y sus vidas, demandó de parte de la investigadora asumir posiciones, por momentos, subjetivas y afectivas. Sin embargo, es válido en este diseño investigativo, dejarse transformar por el proceso y por los seres humanos que decidieron entregar su vida en palabras e imágenes para aportar académicamente a un proceso; pero que evidentemente aportaron más que eso. La actitud que el orientador tenga frente a este tipo de interacciones ha de ser transparente y respetuosa y no debe imponer acciones, aun cuando haya una ruta diseñada. Es necesario mantener una actitud flexible y de respuesta inmediata ante las condiciones que el contexto o las personas demanden. Ese tipo de escenarios abiertos podrían producir incertidumbres en quienes dirigen la intervención, pero es también necesario anclar ese modelo de trabajo a la responsabilidad con el otro y a la riqueza que se obtendría si se hacen adaptaciones, a veces no programadas. El diseño cualitativo permite este tipo de decisiones metodológicas, siempre y cuando se respete el sujeto, el dato y el resultado.

En ese orden de ideas, los datos en este tipo de estudios pueden llegar a sobrecargar la capacidad de sistematización, codificación y análisis, por lo que se recomienda diseñar una estrategia clara, detallada y real de lo que implica el tratamiento de ese volumen de datos:

instrumentos complementarios, métodos de análisis articulados y formas de presentación de resultados coherentes.

El diseño, aplicación y análisis de una estrategia de este tipo permite la adaptación en otros contextos, poblaciones y temáticas. Su carácter flexible y personalizado favorece la exploración en otros escenarios y enriquecería la consolidación de una agenda investigativa en la que se profundice en una de las líneas teóricas de las que se alimenta esta investigación: el aprendizaje perceptual, la mediación de las TIC en educación, la educación para la salud y el enfoque biográfico-narrativo. Resultaría interesante continuar indagando desde la teoría ecológica del aprendizaje perceptual, por los procesos cognitivos que se dan en estrategias con un alto componente cualitativo y subjetivo como esta, pero a partir de enfoques mixtos que enriquezcan la discusión teórica frente a las transformaciones que se puedan presentar en los participantes y en los orientadores. Se propone, además, indagar por la aplicación de este tipo de estrategias con grupos de personas, no de manera individual, lo cual generaría otras dinámicas sociales frente a las narraciones y construcciones de identidad que se convertirían en escenarios ricos y complejos para la exploración.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adolph, K., & Kretch, K. (2015). *Gibson's Theory of Perceptual Learning*. New York University. Recuperado a partir de <http://psych.nyu.edu/adolph/publications/AdolphKretch-inpress-GibsonTheory.pdf>

Agudo, S., & Pascual, M. A. (2008). Posibilidades formativas de las tecnologías de la información y comunicación de las personas mayores. *Pixel-Bit.*, (33), 111-118.

Allen, B., Otto, R., & Hoffman, B. (2003). Media as lived environments: The ecological psychology of educational technology. En *Handbook of research for educational communications and technology* (Vol. 2, pp. 215-240).

Aller, M. (2010). Digital storytelling: la nueva narrativa. Recuperado a partir de <http://www.educacontic.es/blog/digital-storytelling-la-nueva-narrativa>

Almeida, L. (2008). *The phenomenological exploration of user-design in gifted rural high school students when designing their own game* (Doctoral). The Pennsylvania State University, Pennsylvania.

Alonso, L., & Caballero, C. (2010). Editorial. La educación para la salud, un reto actual. *Revista Salud Uninorte (On line)*, 26(1). Recuperado a partir de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-55522010000100001&lang=es

Amador, J. C. (2012). Infancias, subjetividades y cibercultura: noopolítica y experiencia de sí. *Revista Científica*, (15), 12-29.

Ania, J. (2007). *Guía para el diseño y la mejora de proyectos pedagógicos de educación y promoción de la salud*. España: Secretaría General Técnica del Ministerio de Sanidad y Consumo. Recuperado a partir de http://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/promocion/saludJovenes/docs/proyectosPedagogicos_2007.pdf

Apud, I. (2014). ¿La mente se extiende a través de los artefactos? Algunas cuestiones sobre el concepto de cognición distribuida aplicado a la interacción mente-tecnología. *Revista de Filosofía*, 38(1), 137-161.

Asamblea Nacional por la Educación. (2007). *Renovación pedagógica desde y uso de las TIC en la educación* (Relatoría plenaria general) (p. 11). Bogotá: Plan Decenal de Educación. Recuperado a partir de http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-130706_archivo.doc

Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments - the future of eLearning? *eLearning Papers*, 2(1), 1-8.

Badia, A., Barberà, E., Coll, C., & Rochera, M. (2005). La utilización de un

material didáctico autosuficiente en un proceso de aprendizaje autodirigido. *RED, Revista de Educación a Distancia.*, (2), 1-18.

Badilla, E., & Chacón, A. (2004). Construccinismo: Objetos para pensar, entidades públicas y micromundos. *Revista Electrónica «Actualidades Investigativas en Educación»*, 4(1), 1-12.

Barbolla, C., Benavente, N., López, T., Martín de Almagro, C., Perlado, L., & Serrano de Luca, C. (2010). Investigación Etnográfica. Métodos de Investigación Educativa en Educación Especial. Recuperado a partir de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf

Bastidas-Acevedo, M., Pérez, F., Torres, N., Escobar, G., Arango, A., & Peñaranda, F. (2009). El diálogo de saberes como posición humana frente al otro: referente ontológico y pedagógico en la educación para la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, 27(1), 104-111.

Bauzá, G. (2006). Guía telegráfica de diseño de una escena multimedia interactiva para comunicadores y educadores. *Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, (6), 1-14.

Bertaux, D. (1980). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. En *Cahiers Interantionaux de Sociologie* (Vol. LXIX). Paris: Presses Universitaires de France.

Bolívar, A. (2002a). ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado a partir de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bolívar, A. (2002b). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Revista Arbor*, 171(675). Recuperado a partir de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewFile/1046/1053>

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La Investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.

Borja, M. (2011). La narrativa como instrumento para la reflexión educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 171-183.

Borrero C, M. C., Cruz G, E., Mayorga M, S., & Ramírez G, K. (2009). Una metodología para el diseño de objetos de aprendizaje. La experiencia de la Dirección de Nuevas Tecnologías y Educación Virtual, DINTEV, de la Universidad del Valle. Universidad del Valle.

Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.



Burbules, N., & Callister, T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Editorial Granica.

Cabero, J., & Gisbert, M. (2008). *La formación en internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*. España: Editorial MAD, S.L.

Cabrera, Á., & Cabrera, E. (2001). La gestión de las personas, clave en la implantación de las nuevas tecnologías de la información. *Economía Industrial*, (339), 51-60.

Cacheiro, M. (2011). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (39), 69-81.

Caldeiro, G. (2013). *El aprendizaje en red y el trabajo colaborativo en entornos mediados por tecnología* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Recuperado a partir de <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/aprendizaje-red-trabajo-colaborativo-entornos-mediados-por-tecnologia>

Campoy, T., & Gómez, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. (pp. 275-302). Madrid: Editorial EOS.

Carr-Chellman, A., & Savoy, M. (2003). Using the User-Design Research for Building School Communities. *The School Community Journal*, 99-118.

Carr-Chellman, A., & Savoy, M. (2004). User-Design Research. En *Handbook of research on educational communications and technology* (2.^a ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Castells, M. (1996). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. (Vol. 1). México: Siglo XXI Editores.

Chapela, M. (2014). *Recuperar las raíces para recuperar el sentido: Formación y producción de calidad en investigación cualitativa como responsabilidad ética*. Conferencia presentado en VI Congreso Iberoamericano de Investigación Cualitativa en Salud, Medellín.

Colás, P. (2003). Internet y aprendizaje en la sociedad del conocimiento. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, (20), 31-36.

Córdoba-Cely, C. (2013). La experiencia de usuario: de la utilidad al afecto. *Iconofacto*, 9(12). Recuperado a partir de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/iconofacto/article/view/1919/2328>

Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psikhe*, 17(1), 29-39.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed). Boston: Pearson.



Culén, A. L., & Gasparini, A. A. (2012). When is a student-centered, technology supported learning a success? *IJDIWC*, 2(3), 256-269.

Davis, A. (2004). Co-authoring identity: Digital storytelling in an urban middle school. *THEN Journal*. Recuperado a partir de <http://thenjournal.org/feature/61/printable/>

De Lellis, M., Calzetta, C., & Gómez, T. (2014). Promoción de la salud en entornos educativos. El empleo de NTIC en el aprendizaje en salud. *Revista Iberoamericana de Educación*, (66), 175-188.

Dellepiane, P. (2014). Tendencias educativas de los dispositivos móviles ¿Hacia un aprendizaje ubicuo? *Learning Review*, (39). Recuperado a partir de <http://www.eduteka.org/unesco-movil.php>

Díaz-Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y Comunicación Educativas*, (41), 4-16.

Díaz-Valencia, P. (2012). Concepciones teóricas sobre la teoría en educación para la salud. Revisión sistemática. *Investigación y Educación en Enfermería*, 30(3), 378-389.

Durán, L., Hernández, M., Díaz, L., & Becerra, J. (1993). Educación para la salud. Una estrategia integradora. *Perfiles Educativos [en línea]*, 62. Recuperado a partir de 3 de junio de 2014

Fainholc, B. (2004). El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica. Recuperado a partir de <http://weblog.educ.ar/educacion-tics/archives/002461.php>

Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales.*, 14(44), 15-40.

Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro de la mirada*. Medellín: La Carreta.

García, A. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida. *Aula*, 7, 41-60.

García, A., Sáez, J., & Escarbajal, A. (2000). *Educación para la salud. La apuesta por la calidad de vida*. España: Arán Ediciones. Recuperado a partir de http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=RR6m7eU_Vb8C&oi=fnd&pg=PA7&dq=modelos+de+educación+para+la+salud&ots=LZesLsprqP&sig=PDzoXuBMYn76mezttpy6vhB2idY#v=onepage&q=modelos%20de%20educación%20para%20la%20salud&f=false

García-Beltrán, Á., Martínez, R., Pastor, S., & Blanco, L. (2009). ¿Se puede aprender una nueva forma de crear y usar contenidos educativos en la universidad? *RED, Revista de Educación a Distancia.*, (9), 2-18.

Gaviria, M. (2014). *Hilos y tejido, palabras y narración en salud*. Conferencia presentado en VI Congreso Iberoamericano de Investigación Cualitativa en Salud,

Medellín.

Gliksman, S. (2013). Ideas for Using iPads for Digital Storytelling [MindShift]. Recuperado a partir de <http://blogs.kqed.org/mindshift/2013/10/ideas-for-using-ipads-for-digital-storytelling/>

Gobernación de Antioquia. (2013). Análisis de la situación de salud del Departamento de Antioquia 2012. Recuperado 5 de febrero de 2014, a partir de <http://www.dssa.gov.co/minisitio-dssa/>

Gros, B. (2004). La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades (Versión electrónica). *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.*, 5. Recuperado a partir de <http://hdl.handle.net/10366/56473>

Gros, B. (2007). El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades. En *Selección de Lecturas. Didáctica de la Aritmética.* (pp. 112-126). Recuperado a partir de http://www.monserrat.proed.unc.edu.ar/pluginfile.php/4123/mod_resource/content/1/542%20lecturas%20constructivismo%20y%20colaborativo.pdf#page=112

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad.* Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Heidegger, M. (1994). La pregunta por la técnica. En E. Barjau (Trad.), *Conferencias y artículos* (pp. 9-37). Barcelona: Ediciones Serbal.

Hernández, A., & Pastor, J. (1991). El aprendizaje perceptual del entorno. Universidad de Alcalá de Henares. Recuperado a partir de <https://www.uah.es/universidad/ecocampus/docs/14.pdf>

Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2), 26-35.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la investigación.* México: McGraw-Hill.

Herreros, M. (2012). El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo (self). *Digital Education Review*, (22), 68-79.

Instituto de la UNESCO para la Educación, IUE. (1999). *Tema 6: Educación de adultos. Promoción y educación para la salud.* Alemania: Druckerei Seemann.

Jakes, D., & Brennan, J. (2005). Capturing Stories, Capturing Lives: An Introduction to Digital Storytelling. Recuperado a partir de http://www.jakesonline.org/dstory_ice.pdf

Jensen, B. (1995). Concepts and models in a democratic health education. En B. Jensen (Ed.), *Research in environmental and health education* (pp. 151-169). Copenhagen:

Denmar Research Centre for Environmental and Health Education, Royal Danish School of Education Studies.

Jiménez, D., & Marín, G. (2012). Asimilación de contenidos y aprendizaje mediante el uso de videotutoriales. *Enseñanza & Teaching*, 2(30), 63-79.

Jonassen, D. (2000). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En C. Relgeluth, *Diseño de la instrucción, teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teorías de la instrucción parte I*. (pp. 225-249). Madrid: McGraw-Hill Aula XXI Santillana. Recuperado a partir de <http://files.estrategias2010.webnode.es/200000077-893d88a37c/Dise%C3%B1o%20de%20entornos%20constructivista%20de%20aprendizaje%20U%20III.pdf>

Jonassen, D., Carr, C., & Yue, H.-P. (2002). Los computadores como herramienta para potenciar la mente. Recuperado a partir de <http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=9&idSubX=272&ida=78&art=1>

Jover, J. (1987). Ecología perceptiva: aportaciones y limitaciones. *Anuario de psicología*, (36/37), 23-40.

Karagiorgi, Y., & Symeou, L. (2005). Translating Constructivism into Instructional Design: Potential and Limitations. *Educational Technology & Society*, 8(1), 17-27.

Lara, P., Saigí, F., & Duart, J. (2003). Gestión de Información en el Diseño de Contenidos Educativos On-Line. *Revista Iberoamericana de ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, (6), 1-28.

Lemke, C. (2004). Estándares para un mundo moderno. La preparación de los estudiantes para el futuro. Recuperado a partir de <http://www.eduteka.org/PorQueTIC.php>

Llanera, M. G., & Villodre, S. (2009). Metodología para Diseño y Evaluación de Materiales Educativos adecuados a educación no presencial: Experiencia Facultad de Ciencias Exactas. Universidad Nacional de San Juan. Argentina. *Hekademus: Revista Científica de la Fundación Iberoamericana para la Excelencia Educativa*, 02(06), 26-37.

Londoño M, G. (2013). *Relatos digitales en educación* (Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Mallimaci, F., & Giménez, V. (2009). Historias de vida y método biográfico. En *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Marqués, F. (s. f.). Marco teórico de la promoción y la educación para la salud. Recuperado a partir de <http://www.ice.udl.es/udv/demoassig/recursos/edusal/fitxers/unidad1.pdf>

Martin-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Editorial Norma.

Martínez, J. (2002). Contenidos en e-learning: El Rey sin corona (por ahora).

Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 5(2), 63-79.

McLuhan, M. (1964). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. España: Paidós.

Mergel, B. (1998). *Diseño instruccional y teoría del aprendizaje*. Universidad de Saskatchewan. Recuperado a partir de <http://campus.cva.itesm.mx/nazira/T00106/Biblioteca/Modulo4/DisenoInstruccionalyTeoriadelAprendizaje.pdf>

Mesa, J., Mesa, O., Valencia, J., & Mejía, J. (2012). El nuevo texto escolar: los contenidos digitales. *Redlecturas*, (5), 73-89.

Mette Bjørgen, A. (2010). Boundary crossing and learning identities – digital storytelling in primary schools. *Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning*, 6(2), 161-177.

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2015). Boletín trimestral de las TIC. Cifras primer trimestre de 2015. Recuperado a partir de http://colombiatic.mintic.gov.co/602/articles-11128_archivo_pdf.pdf

Molina, P. (2011). Memoria, TIC y blogs en educación de adultos. *Revista Q: Educación Comunicación Tecnología*, 6(11), 1-16.

Montero, C. (1998). El uso del método biográfico en el estudio de trayectorias sociales precarias. En P. Vargas & L. Zamudio (Eds.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Bogotá: Anthropos.

Moral, E., & Cernea, D. (2005). *Diseñando Objetos de Aprendizaje como facilitadores de la construcción del conocimiento*. Presentado en II Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Descripción de Contenidos Educativos Reutilizables (SPDECE), Barcelona.

Moreno, A. (2014). *Las TIC como estrategia de mediación para el aprendizaje autónomo del inglés*. Ponencia presentado en XV Encuentro Internacional Virtual Educa, Lima. Recuperado a partir de <http://www.virtualeduca.org/ponencias2014/181/PONENCIAVIRTUALEDUCAGLORIA MORENOC.docx>

Muñoz, E., Hernández, C., Aguilar, O., Claros, L., Girón, L., & Rojas, A. (2012). *Análisis y propuesta para el desarrollo de la Atención Primaria, la Promoción de la Salud y el enfoque de determinantes orientados a la reducción de las inequidades, articulado al sistema de salud colombiano*. (Convenio Universidad del Valle y Ministerio de Salud y Protección social) (p. 100). Recuperado a partir de <http://www.minsalud.gov.co/Documentos%20y%20Publicaciones/An%C3%A1lisis%20y%20Propuesta%20para%20Atenci%C3%B3n%20Primaria,articulado%20al%20sistema%20de%20Salud%20Colombiano.pdf>

Murillo, G. (2011). Simposio Internacional Narrativas en Educación: Subjetividad y Formación. Medellín, 24 a 26 de agosto de 2011. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 211-218.

Murillo, G. (2014). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Colombia. Recuperado a partir de <https://www.youtube.com/watch?v=YQYtQHZZQos>

Norman, D. A. (1985). *El aprendizaje y la memoria*. Madrid: Alianza Editorial.

Ohler, J. (2005). The World of Digital Storytelling. *Educational Leadership*, 44-47.

Organización Mundial de la Salud. (1948). Constitución de la Organización Mundial de la Salud [Documento en línea]. Recuperado a partir de http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf

Organización Mundial de la Salud. (1983). 36º Asamblea Mundial de la Salud (p. 314). Ginebra. Recuperado a partir de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/198748/1/WHA36_1983-REC-2_spa.pdf

Organización Mundial de la Salud. (1986). Carta de Ottawa para la promoción de la salud.

Organización Mundial de la Salud. (2004). Salud mental: fortalecer nuestra respuesta. Recuperado a partir de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/es/>

Organización Mundial de la Salud, & Ministerio de Sanidad y Consumo. (1998). Promoción de la salud. Glosario. Recuperado a partir de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/beb68e02-9e99-490f-897f-792d1af6b783/glosario-pdf.pdf>

Organización Panamericana de la Salud, & Organización Mundial de la Salud. (2006). Promoción de la Salud: Logros y enseñanzas extraídas entre la Carta de Ottawa y la Carta de Bangkok y perspectivas para el futuro. Recuperado a partir de <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd65/ce138-16-s.pdf>

Ortega, A., & Sierra, L. (2008). Diseño de contenidos digitales bajo la perspectiva de software educativo «un escenario de innovación educativa». *Revista Electrónica de Estudios Telemáticos*, 7(2), 98-117.

Ostwald, J. (1996). *Knowledge Construction in Software Development: The Evolving Artifact Approach* (Tesis doctoral). University of Colorado, Colorado, Estados Unidos. Recuperado a partir de http://l3d.cs.colorado.edu/~ostwald/thesis/ostwald_thesis.doc

Passeggi, M. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. (D. Marín, Trad.), *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 25-40.

Peñaranda-Correa, F., Torres-Ospina, J., Bastidas-Acevedo, M., Escobar-Paucar, G., Escobar-Paucar, A., & Pérez-Becerra, F. (2011). La praxis como fundamento de una

educación para la salud alternativa: estudio de investigación-acción en el Programa de Crecimiento y Desarrollo en Medellín, Colombia. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 15(39), 997-1008.

Peñaranda, F., Giraldo, L., Barrera, L., & Castro, E. (2014). Significados de la educación para la salud en la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia (2011-2012). *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 32(3), 364-372.

Perea, R. (2002). La educación para la salud, reto de nuestro tiempo. *Educación XXI*, (4). Recuperado a partir de <http://espacio.uned.es/revistasuned/index.php/educacionXX1/article/view/361/314>

Pérez, Á. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Pineda, M. (2009). Desafíos actuales de la sociedad del conocimiento para la inclusión digital en América Latina. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social «Disertaciones»*, 2(1). Recuperado a partir de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/article/view/48/56>

Poggian, S., & Haye, R. (2011). Lo fantástico en los artefactos culturales. *Revista Digilenguas*, (10), 138-147.

Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.

Randall, T., Terwiesch, C., & Ulrich, K. (2005). Principles for User Design of Customized Products. *California Management Review*, 47(4), 68-85.

Rentería, E., Lledias, E., & Giraldo, L. (2008). Convivencia familiar: una lectura aproximativa desde elementos de la Psicología Social. *Revista Diversitas Perspectivas en Psicología*, 427-441.

Resnick, M. (2002). Rethinking Learning in the Digital Age. En *The Global Information Technology Report: Readiness for the Networked World* (pp. 32-37). Oxford University Press.

Rheingold, H. (2013). Digital Storytelling 106: Open, Participatory, Student-centric, Social...the Future? Recuperado a partir de <http://dmlcentral.net/blog/howard-rheingold/digital-storytelling-106-open-participatory-student-centric-socialthe-future>

Ricœur, P. (1986). La identidad narrativa. Presentado en Conferencia, Universidad de Neuchâtel.

Riveros, V., & Mendoza, M. I. (2005). Bases teóricas para el uso de las TIC en Educación. *Encuentro Educativo*, 12(3), 315-336.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe.



Rodríguez-Illera, J., & Escofet-Roig, A. (2004). Aproximación centrada en el estudiante como productor de contenidos digitales en cursos híbridos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2), 20-28.

Rodríguez, J. L., & Londoño, G. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *Revista EFT Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 5-18.

Rodríguez, V., Vera, J., & Vargas, A. (2011). Etnografía: una mirada desde corpus teórico de la investigación cualitativa. *Omnia. Universidad del Zulia*, 17(2), 26-39.

Rozo, C. (2002). Fundamentos pedagógicos que sustentan el proceso de educación en salud. *Aquichan. Universidad de La Sabana*, 2(2), 27-35.

Salinas, B., Huerta, M. G., Porras, L. H., Pérez, A., & Ramos, J. M. (2006). Uso significativo de la tecnología en la educación de adultos en el medio rural: Resultados de la aplicación piloto de un modelo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 31-60.

Sanabria, G. (2007). El debate en torno a la Promoción de Salud y la Educación para la Salud. *Revista Cubana Salud Pública [online]*, 33(2). Recuperado a partir de http://bvs.sld.cu/revistas/spu/vol33_02_07/spu04207.htm

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España. Recuperado a partir de <http://dip.una.edu.ve/mae/978investigacioneducativa/paginas/Lecturas/UNIDAD%202/SandinInvestigacionCualitativaenEducacion.pdf>

Sarabia, B. (1985). Historias de vida. *Reis*, 165-186.

Soep, E. (2012). Generación y recreación de contenidos digitales por los jóvenes: implicaciones para la alfabetización mediática. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 19(38), 93-100.

Sorsoli, L., & Tolman, D. (2008). Hearing Voices: Listening for Multiplicity and Movement in Interview Data. En S. Nagy Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Handbook of Emergent Methods* (pp. 495-516). Nueva York: The Guilford Press.

Souza, E. (2011). Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación. (D. Pérez, Trad.), *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 41-56.

Sparkes, A. C., & Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En W. Moreno & S. Pulido (Eds.), *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e interacciones sociales*. (pp. 43-63). Medellín: Funámbulos Editores.

Specht, M., Tabuenca, B., & Ternier, S. (2013). Tendencias del aprendizaje ubicuo en el internet de las cosas. *Campus Virtuales Revista Científica de Tecnología Educativa*;

2(2), 30-44.

Stojanovic de Casas, L. (2002). El paradigma constructivista en el diseño de actividades y productos informáticos para ambientes de aprendizaje «on-line».

Sulbarán, E., & Rojón, C. (2006). Repercusión de la interactividad y los nuevos medios de comunicación en los procesos educativos. *Investigación y Postgrado*, 21(1), 187-209.

Tabuenca, B., Ternier, S., & Specht, M. (2013). Patrones cotidianos en estudiantes de formación continua para la creación de ecologías de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, (37), 1-13.

Tiscar, L. (2005). Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, (65), 86-93.

Torres de Galvis, Y., & Posada Villa, J. (2012). *Primer estudio poblacional de salud mental Medellín, 2011-2012 = The who world mental health survey consortium*. Medellín: Universidad CES ; Secretaría de Salud de Medellín.

UNESCO. (2013). *El futuro del aprendizaje móvil. Implicaciones para la planificación y la formulación de políticas*. Francia: UNESCO. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219637s.pdf>

UNESCO. (2014). UNESCO. Recuperado 16 de mayo de 2014, a partir de <http://www.unesco.org/new/es>

Vásquez, L. (2013). «Un cuento donde yo no decidí escribir»: narrativas de niñas y el sentido de su educación escolar. (Tesis de maestría). Universidad EAFIT, Medellín.

Vélez, J. (2007). *El papel de los artefactos epistémicos en la nueva ciencia cognitiva*. Memorias presentado en XVI Foro Nacional de Filosofía, Barranquilla. Recuperado a partir de http://objetos.univalle.edu.co/files/Papel_artefactos_epistemicos_en_nueva_ciencia_cognitiva.pdf

World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse, Victorian Health Promotion Foundation, & University of Melbourne. (2004). *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice : summary report*. Geneva: World Health Organization.

Yee, K., & Hargis, J. (2012). Digital Storytelling: Kizoa, Animoto, and Photo Story 3. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13(1). Recuperado a partir de https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Feric.ed.gov%2F%3Fid%3DEJ976924&ei=iFTCVOnVF8fjgWS6loCYBQ&usg=AFQjCNHD4uxNtK2oc0yi8eR_NgnzWwe53Q&sig2=Us9y0AzXu2LqVp5gDiHJig&bvm=bv.84349003,d.eXY

Zambrano, W., & Medina, V. (2010). Creación, implementación y validación de un modelo de aprendizaje virtual para la educación superior en tecnologías web 2.0. *Signo y Pensamiento*, 29(56), 288-303.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

ANEXOS

1. Formatos e instrumentos

1.1. Formato Diario de campo

Actividad:	
Fecha:	
Hora / Duración:	
Lugar:	

1. DESCRIPCIÓN DE LA SESIÓN

Resumen de lo sucedido

Temas principales / impresiones del investigador

2. HALLAZGOS Y EXPLICACIONES DEL INVESTIGADOR Y/O LOS PARTICIPANTES

3. PASOS SIGUIENTES EN LA RECOLECCIÓN DE DATOS E IMPLICACIONES

Notas del investigador sobre aspectos a tener en cuenta en las siguientes sesiones o en el posterior análisis, por ejemplo: posibles categorías, conceptos o códigos

Asuntos importantes que deben ser considerados para continuar con el proceso de recolección de información

Rutas, enlaces, descripción de documentos relacionados con la sesión.



1.2. Guías de entrevistas etnográficas

Entrevista etnográfica semiestructurada: Encuentro 1

Actividad:	Encuentro informativo, consentimiento informado y acuerdos - Encuentro 1.
Propósito de la entrevista:	Sensibilizar sobre la investigación, metodología y propósitos de la estrategia de intervención.
Fecha:	
Hora / duración:	
Lugar:	
Participante:	
Entrevistador:	

Guía	Preguntas / Orientaciones
Inicio	Saludo y propósito del encuentro
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Marco general: educación + tic + salud - Descripción general: Objetivo general y Metodología
Estrategia	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción general: propósito, característica personalizada, encuentros. - Expectativas y alcance
Documentos entregados a la participante	<ol style="list-style-type: none"> 1. Firma de cumplimiento de visita (transporte) 2. Firma de consentimiento informado 3. Documento de información general de la investigación 4. Documento consigna inicial
Indagación por condiciones generales de la participante	<ul style="list-style-type: none"> - Gustos, miembros de la familia, lugares. - Aplicación de preguntas para reconocer preferencias de aprendizaje (Test Howard Gardner): <ul style="list-style-type: none"> • Tengo buena memoria para los nombres de lugares, personas, fechas y otras cosas aunque parezcan triviales. • Me gustan los juegos de lógica. • No me cuesta hacer dibujos de figuras para que se vean como en tres dimensiones. • Tengo un buen sentido del equilibrio y la coordinación. • Fácilmente asocio la música con mis estados de ánimo. • Mis amigos recurren a menudo a mis consejos cuando tienen problemas. • A menudo me gusta estar a solas y en tranquilidad, con mis propios pensamientos. • Las asignaturas de la escuela que más me gustan son las relacionadas con naturales, sociales y/o biología. • Suelo hacer pocas faltas de ortografía.



- Disfruto solucionando problemas matemáticos.
- Cuando veo el plano de algo, no me cuesta visualizarlo en tres dimensiones.
- Suelo destacar mucho en los deportes.
- Creo que tengo buen oído musical.
- Me resulta fácil hacer que los demás me escuchen y sigan mis planes, soy un poco líder.
- Soy capaz de manejar mis sentimientos, para que éstos no me desborden.
- Siempre reciclo y trato de contaminar lo mínimo con mis acciones.
- Me gustan los juegos de palabras.
- Puedo hacer cálculos matemáticos mentalmente con bastante rapidez.
- No me cuesta distinguir los cuatro puntos cardinales, esté donde esté.
- De pequeño aprendí rápidamente a montar en bicicleta o a ir en patines.
- Me gusta cantar y silbar cuando estoy en la ducha o haciendo tareas distraídamente.
- Disfruto estando con grupos de personas en reuniones y fiestas para charlar.
- Soy una persona muy independiente.
- Me gusta estudiar los fenómenos de la naturaleza en general.
- Me gusta leer, por eso siempre estoy leyendo algún libro, periódico, revista, etc.
- Suelo hacer muchas preguntas sobre el funcionamiento de las cosas.
- Me oriento muy bien caminando o conduciendo por una ciudad.
- No es extraño que tenga sensaciones e inquietud física mientras estudio o trabajo.
- Estudio o me gustaría estudiar cómo tocar un instrumento musical.
- Me gusta formar parte de clubes, grupos, comités, etc.
- Si estoy enfadado o contento, sé perfectamente el motivo.
- Soy un gran amante de los animales.
- En los estudios, recuerdo mejor las cosas cuando las leo o las escucho del profesor.
- Me gusta trabajar con calculadoras y entretenerme con juegos electrónicos.
- Me gusta realzar construcciones tridimensionales con piezas (como Lego, puzles 3D)

- Tengo destreza para realizar trabajos manuales y/o artesanos.
- Soy muy sensible a los ruidos de mi alrededor, como la circulación de los coches, la lluvia cayendo, etc.
- Tengo muchos y buenos amigos.
- Me doy cuenta fácilmente de lo que otros piensan de mí.
- Los documentales que más me gustan de la televisión son los que tratan de flora, fauna y naturaleza en general.
- Cuando hablo, me suelo extender en mis explicaciones y dar bastantes detalles sobre lo que estoy contando.
- En los estudios, siempre se me han dado bien las matemáticas, me resultan fáciles de entender.
- Sé leer mapas, gráficos y diagramas con bastante facilidad.
- No me cuesta aprenderme un baile o coreografía nueva.
- Tamborileo rítmicamente sobre la mesa o escritorio cuando estudio o trabajo, sin darme cuenta.
- Creo que tengo mucho sentido común.
- Reconozco fácilmente mis emociones.
- Disfruto coleccionando plantas, rocas, etc.
- Me gusta contar cuentos, chistes e inventar historias siempre que puedo.
- Suelo clasificar y jerarquizar las cosas siempre que puedo.
- Me gusta mirar las construcciones y estructuras de las cosas como edificios, puentes, etc.
- Me gusta correr, saltar, brincar y moverme rápidamente.
- Disfruto escuchando música de todo tipo.
- Me gusta interactuar con personas, no importa su edad ni sexo.
- Tienes intereses propios sobre los que no hablas con los demás.
- Soy muy cuidadoso con los recursos naturales, me preocupa hacer un mal uso de ellos.
- Cuando hay una discusión o un debate, me gusta participar y dar mi opinión.
- Sé encontrar rápidamente la causa/efecto de las cosas.
- Disfruto resolviendo rompecabezas, laberintos y cosas similares.
- Me gusta trabajar con cosas que tengan que ver con las manos (como cerámica, armar y desarmar cosas, etc.)
- No me cuesta aprenderme las canciones y reproducirlas cantando.
- Tengo mucha empatía, rápidamente sé ponerme en el lugar de mi interlocutor y entenderle en profundidad.
- Soy capaz de aprender tanto de mis logros como de mis errores, no me vengo abajo fácilmente.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

- Me encanta salir y pasar el día en contacto con la naturaleza.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Entrevista etnográfica semiestructurada: Encuentro 2

Actividad: Entrevista inicial con cada participante (condiciones iniciales) - Encuentro 2..

Propósito de la entrevista: Establecer las condiciones iniciales de la participante para el diseño de la estrategia personalizada de intervención.

Iniciar la fase de prefiguración del relato.

Fecha:

Hora / duración:

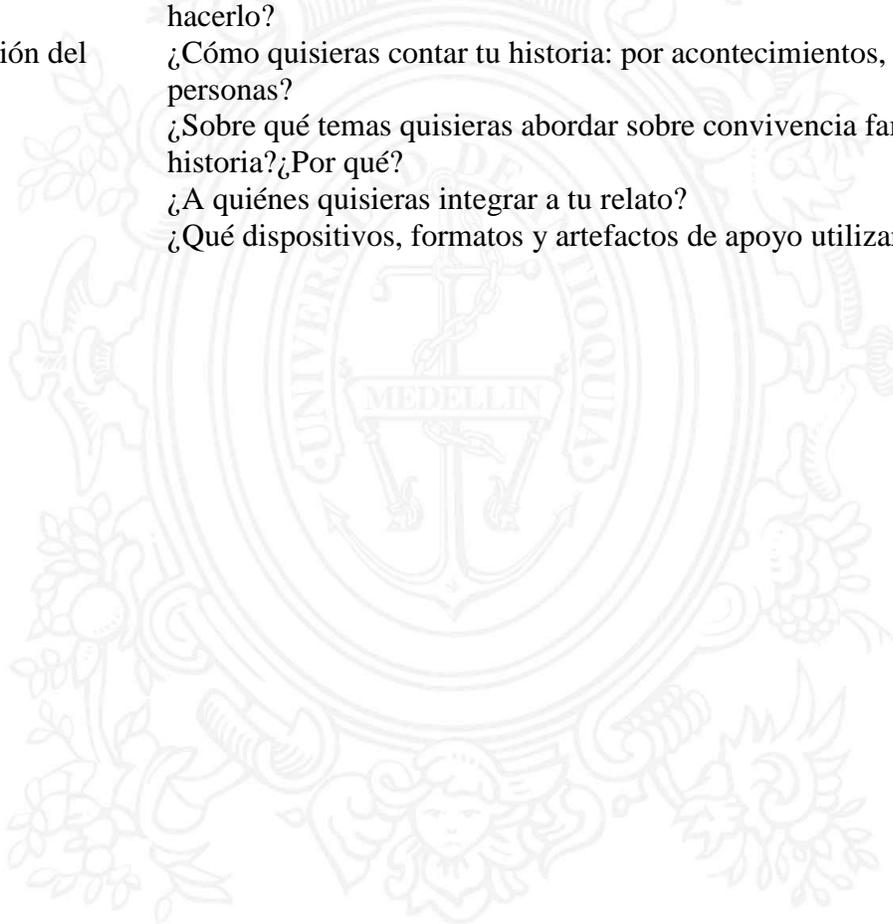
Lugar:

Participante:

Entrevistador:

Guía	Preguntas / Orientaciones
Inicio	Saludo y propósito del encuentro
Acuerdos	<ul style="list-style-type: none">- Contextualización del primer encuentro- Propuesta de diseño de estrategia personalizada y acuerdos<ul style="list-style-type: none">- Definición de metodología (formatos, dispositivos, condiciones generales).- Demostración de ejemplos relacionados- Definición de una ruta básica de trabajo
Personal	<p>¿Qué es para ti una familia?</p> <p>¿Qué es para ti convivencia familiar?</p> <p>¿Qué es para ti estar saludable?</p> <p>¿Qué significa para ti ser mujer?</p> <p>¿Qué significa para ti ser hombre?</p> <p>¿Qué significa para ti ser madre?</p> <p>¿Cómo te describes como persona, como mujer y como madre?</p> <p>¿Qué aspectos consideras que debes mejorar para sentirte mejor como mujer? (en caso de que la respuesta a la pregunta anterior lo requiera)</p> <p>¿Cómo describirías el momento que más disfrutas con tu familia?</p> <p>¿Cuál es el momento que menos disfrutas cuando estás en familia?</p> <p>¿Qué aspectos consideras que debes mejorar para convivir mejor con tu pareja o con tus hijos?</p>
Aprendizaje	<p>¿Qué haces cuando te interesa aprender o conocer más sobre un tema específico?</p> <p>¿Cómo crees que aprendes?</p>
Salud	<p>¿Cómo defines lo que significa la salud?</p> <p>¿Qué es para ti la salud mental?</p> <p>¿Cómo te definirías en relación con esos dos conceptos?</p> <p>¿Qué crees que necesitas saber sobre salud?</p> <p>¿Cuáles son tus necesidades en salud?</p>

- Tecnología
- ¿Cuáles son los temas sobre salud que más te llaman la atención?
 - ¿Cuál es tu opinión sobre la tecnología?
 - ¿Qué relación crees que hay entre la tecnología y el interés por aprender?
- Entorno y oportunidades de participación
- ¿Qué cosas te gusta hacer? ¿Qué disfrutas hacer?
 - ¿En qué lugares te gusta estar o visitar?
 - ¿Con qué sueñas?
 - ¿Alguna vez has construido una historia de tu vida? ¿Qué piensas sobre hacerlo?
- Prefiguración del relato
- ¿Cómo quisieras contar tu historia: por acontecimientos, por temas, personas?
 - ¿Sobre qué temas quisieras abordar sobre convivencia familiar en tu historia? ¿Por qué?
 - ¿A quiénes quisieras integrar a tu relato?
 - ¿Qué dispositivos, formatos y artefactos de apoyo utilizarías? ¿Por qué?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Entrevista etnográfica semiestructurada: Encuentro 10 (o final)

Actividad:	Entrevista final y evaluación del proceso
Propósito de la entrevista:	Identificar las opiniones de las participantes en cuanto a su experiencia con la estrategia de producción de relatos y evaluar el proceso.
Fecha:	
Hora / duración:	
Lugar:	
Participante:	
Entrevistador:	

Guía	Preguntas / Orientaciones
Inicio	Saludo y propósito del encuentro
Preguntas orientadoras	Cuando te propuse al principio la construcción de tu relato de vida, ¿qué te imaginaste? Cuando te mencioné que íbamos a utilizar tecnología, qué te imaginaste, ¿qué esperabas? Cuando te conté por qué te elegí a ti y no a otras mujeres, ¿qué pensaste? Ahora hablemos del proceso, ¿qué pensabas mientras se hacían los ejercicios de contar y ver las historias? ¿Qué piensas que para qué puede servir el narrar su propia historia? De acuerdo con las temáticas que en principio planteaste para el relato, ¿qué crees que ocurrió y si crees que quedó faltando algo? Si aplica, ¿por qué crees que se integraron miembros de tu familia a la construcción del relato? ¿Qué diferencias encuentras entre hacer el relato con y sin dispositivos tecnológicos? Cuéntame si lograste algún tipo de cambio o reflexión o aprendizaje sobre uno o varios de los temas de convivencia familiar, a partir del desarrollo de la estrategia. ¿Tienes recomendaciones en cuanto al proceso, a la investigadora? ¿Qué crees que puede pasar después de que terminemos el proceso entre tú y yo?

1.3. Guías de entrevistas biográficas

Entrevista biográfica abierta: Encuentros 3, 4 y 5

Actividad: Relato libre, dispositivos de apoyo y construcción relato primario - Encuentros 3, 4 y 5.

Propósito de la entrevista: Promover la construcción de la historia de vida en su fase de configuración

Fecha:

Hora / duración:

Lugar:

Participante:

Entrevistador:

Guía	Preguntas / Orientaciones
Inicio	Saludo y propósito de los encuentros
Relato	Te invito a que me cuentes tu historia de vida (haciendo uso de dispositivos tecnológicos).
	Puedes dividir tu historia en partes: momentos, lugares, personajes, acontecimientos.
	Podrás usar elementos que te ayuden a seguir contando tu historia o a reforzar lo que ya has dicho.
Dispositivos de apoyo	Esta vez podrás acompañar tu relato con los elementos que preparaste (fotografías, videos, objetos, música, recuerdos, personas, etc.)
	Puedes complementar la historia en cualquier momento de esta sesión.

Entrevista semiestructurada: Encuentros 6, 7, 8 y 9

Actividad:	Visualización y enriquecimiento de relatos
Propósito de la entrevista:	Promover la construcción de la historia de vida ampliada en su fase de refiguración
Fecha:	
Hora / duración:	
Lugar:	
Participante:	
Entrevistador:	

Guía	Preguntas / Orientaciones
Inicio	Saludo y propósito de los encuentros
Presentación del relato	Te invito a ver la historia de vida que construiste. Visualizaremos la historia juntas y podrás complementar, corregir, volver sobre la historia. La idea es que no nos quede ningún fragmento sin mirar. NOTA: este relato lo podrá ver ella sola, mientras llega la siguiente sesión. En ese caso, se le propondrá a la participante que registre sus impresiones y modificaciones que le suscita el relato.
Uso de dispositivos de apoyo	Siguiendo con la lógica de los encuentros anteriores, podrás recurrir a elementos que te ayuden a complementar la historia de vida.

1.4. Guía de intervención

Objetivo de la estrategia:

Producir con cada mujer una serie de relatos personales mediante la técnica de historia de vida, haciendo uso de dispositivos tecnológicos, como método para la obtención de información que responda a la pregunta de investigación formulada.

Detalle de la estrategia:

Objetivo específico de la estrategia	Objetivo de la investigación al que responde	Acciones Orden consecutivo
Establecer las condiciones iniciales de la intervención	i. Caracterizar los procesos de aprendizaje que emergen de una estrategia apoyada en el uso de dispositivos tecnológicos para producir relatos personales.	<p>Análisis de datos proceso ConvivE 2014-2015.</p> <p>Entrevista inicial con cada participante - definición de estilos de aprendizaje.</p> <p>Caracterización de la condición inicial de cada participante.</p> <p>Proyección y preparación de intervención con cada participante:</p> <p>Identificación de condiciones personales y del entorno; de oportunidades favorables y relevantes para cada participante; y de condiciones de mediación tecnológica.</p>
Sensibilizar sobre la investigación, metodología y propósitos de la estrategia.		<p>Realización de entrevista para informar a cada participante sobre la intervención y solicitud de consentimiento informado por escrito.</p> <p>Definición de acuerdos del plan de trabajo personalizado:</p>



Iniciar fase de prefiguración del relato.

Presentación de propuesta de intervención

Informe sobre estilos de aprendizaje

Demostraciones y ejemplos.

Acuerdos comunes.

Promover la construcción de la historia de vida en su fase configuración del relato.

Identificación de condiciones personales y del entorno; de oportunidades favorables y relevantes para cada participante; y de condiciones de mediación tecnológica.

Entrevistas biográficas abiertas para la construcción de relato de vida.

Utilización de dispositivos de apoyo para el relato libre.

Revisión y análisis preliminar los datos recogidos en la fase de configuración del relato.

ii. Describir el papel que desempeñan los relatos personales como artefactos cognitivos en el proceso de aprendizaje.

Transcripción y revisión del relato por parte de la investigadora.

Preparación de fase de refiguración del relato.

Dispositivos

Categorías emergentes del análisis preliminar.

Promover la fase de refiguración del relato.

i y ii

Presentación y enfrentamiento de la participante con su relato:

Verificación de categorías emergentes.

Reconstrucción, ampliación de la historia.

Uso de dispositivos de apoyo.

Analizar los datos recogidos en las fases de

i y ii

Caracterización del proceso individual y grupal.

Análisis con sistema categorial.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

prefiguración,
configuración y
refiguración.

Análisis interpretativo.

Descripción de hallazgos e informe final.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

1.5. Consentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Liliana Franco Cano, estudiante de Maestría de la Línea de Educación y TIC, identificada con cédula de ciudadanía número 39.213.916, me encuentro realizando la investigación titulada "Relatos de vida haciendo uso de tecnología: un aporte a los procesos formativos en la educación para la salud.", adscrita al Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, la cual cuenta con la asesoría de los profesores Doris Ramírez Salazar y Fernando Zapata Duque.

El propósito del estudio es aportar a los procesos de educación para la salud, a partir de la aplicación y análisis de una estrategia apoyada en el uso de dispositivos tecnológicos para la producción de relatos personales, con mujeres del sector rural.

Por medio de este documento solicito su participación en este proyecto, la cual consiste en asistir a por lo menos diez (10) encuentros y entrevistas personalizadas con la investigadora y eventualmente la auxiliar de investigación, en los cuales se espera realizar una serie de relatos de vida con dispositivos tecnológicos. Los encuentros se realizarán con una periodicidad semanal aproximadamente y de acuerdo con su disponibilidad. Para llevar a cabo este estudio es necesario que usted brinde información personal a las investigadoras y



permita realizar registros en video, audio y texto. Al firmar este documento, se entiende que usted comprende y acepta que esta información y registros sean usados sólo con fines académicos.

Para ser partícipe de esta investigación, se requiere que usted complete los siguientes espacios en blanco:

Yo, _____ identificada con
cédula de ciudadanía número _____ de
_____ hago constar que he recibido la información
completa sobre lo que implica la participación en este proyecto de investigación;
que los datos que proporcione serán confidenciales y que sólo se utilizarán con
propósitos académicos. También entiendo que los resultados se darán a conocer
en espacios académicos e investigativos, conservando siempre el anonimato de
los participantes. Adicionalmente se me ha informado que tengo derecho a
abandonar y a terminar mi participación en el momento que yo lo desee.

Acepto participar voluntariamente:

Firma

Investigación
"Relatos de vida haciendo uso de tecnología: un aporte a los procesos formativos en la educación para la salud".

Página 2

1.6. Operacionalización de códigos de análisis

Categoría de primer orden	Categoría de segundo orden	Observable	Código
Aprendizaje perceptual (AP)	Interacción social (Social)	Interactúa con personas que le aportan a la construcción del relato: investigadora, familiares, amigos, comunidad. (Personas)	AP_IM_Soci al_Personas
Interacción con el medio (IM)	Interacción con dispositivos tecnológicos: affordances (DTAff)	Lectura como posibilidad de acción del dispositivo (Lect)	AP_IM_DTA ff_Lect
		Escritura como posibilidad de acción del dispositivo (Escrit)	AP_IM_DTA ff_Escrit
	Representación fotográfica como posibilidad de acción del dispositivo (Fotog)	AP_IM_DTA ff_Fotog	
		Representación sonora como posibilidad de acción del dispositivo (Sonid)	AP_IM_DTA ff_Sonid
		Discurso oral como posibilidad de acción del dispositivo (Oral)	AP_IM_DTA ff_Oral
		Representación audiovisual como posibilidad de acción del dispositivo (Audiovis)	AP_IM_DTA ff_Audiov



	Edición de textos, imágenes y audios como posibilidad de acción del dispositivo (Edit)	AP_IM_DTA ff_Edit
	Alfabetización digital como posibilidad de acción del dispositivo (AlfDig)	AP_IM_DTA ff_AlfDig
Interacción con dispositivos tecnológicos: effectivities	Uso de dispositivo para leer y visualizar su relato (Visual)	AP_IM_DTE ff_Visual
(DTEff)	Uso de dispositivo para escribir su relato (Escrib)	AP_IM_DTE ff_Escrib
	Uso de dispositivo para representar fotográficamente su relato (Fotog)	AP_IM_DTE ff_Fotog
	Uso de dispositivo para grabar en audio su relato (Audio)	AP_IM_DTE ff_Audio
	Uso de dispositivo para grabar en video su relato (Video)	AP_IM_DTE ff_Video
	Uso de dispositivo para editar su relato (Edit)	AP_IM_DTE ff_Edit
	Uso de dispositivo para aprender a manejarlo correctamente (AprManej)	AP_IM_DTE ff_AprManej

	Usa dispositivos para representar su vida (Repres)	AP_IM_DTE ff_Repres
Interacción con sus relatos de vida como artefactos cognitivos / mediadores	Los relatos le permiten interpretarse a sí misma (Interp)	AP_IM_Rel ArtCog_Inter p
(RelArtCog)	Los relatos le permiten construir conocimientos (ConsCon)	AP_IM_Rel ArtCog_Cons Con
	Los relatos le permiten conservar los recuerdos como memorias y documentación de su vida (Memoria)	AP_IM_Rel ArtCog_Me moria
	Los relatos le permiten establecer relaciones consigo misma y con los demás. (Relaciones)	AP_IM_Rel ArtCog_Rel aciones
	Los relatos le permiten establecer relaciones de salud en su vida personal y familiar (RelSalud)	AP_IM_Rel ArtCog_RelS alud
	La estrategia de relatos le permite reflexionar y eventualmente tomar decisiones relacionadas con la salud personal y/o familiar. (Refl.TomaDec)	AP_IM_Rel ArtCog_Ref. TomDec
Interacción con otros elementos del entorno	Contexto y condiciones naturales de la participante (Cont.Nat)	AP_IM_Otro sEnt_Cont.N at

(OtrosEnt)

		Posibilidad del entorno que facilita la acción para construir relatos (PA.Rel)	AP_IM_OtrosEnt_PA.Rel
		Capacidad de acción para construir relatos a partir de las posibilidades del entorno (CA.Rel)	AP_IM_OtrosEnt_CA.Rel
Aprendizajes para la salud (ApS)	Sujeto activo, creador y autónomo (SACA)	Relata su historia de vida (Relata)	AP_ApS_Crítico_SACA_Relata
Educación para salud con enfoque crítico (Crítico)		Establece relaciones entre sus vivencias pasadas y su presente, con miras a reflexiones de cambio o avance positivo. (Refl.Cambio)	AP_ApS_Crítico_SACA_ReflCambio
		Decide qué historias contar y cómo contarlas (QuéCómo)	AP_ApS_Crítico_SACA_QuéCómo
		Decide cuándo y en qué lugares contar su historia (CuándoDónde)	AP_ApS_Crítico_SACA_CuándoDónde
		Revisa su narración y hace interpretaciones de sus historias. (RevInterp)	AP_ApS_Crítico_SACA_RevInterp
		Revisa su narración y construye significados. (RevConsSig)	AP_ApS_Crítico_SACA_RevConsSig
		Al revisar sus narraciones, les hace modificaciones y justifica sus	AP_ApS_Crítico_SACA_Modif

decisiones
(Modif)

En sus narraciones aborda y reflexiona sobre temas de salud mental a partir de su experiencia.
(Tsalud)

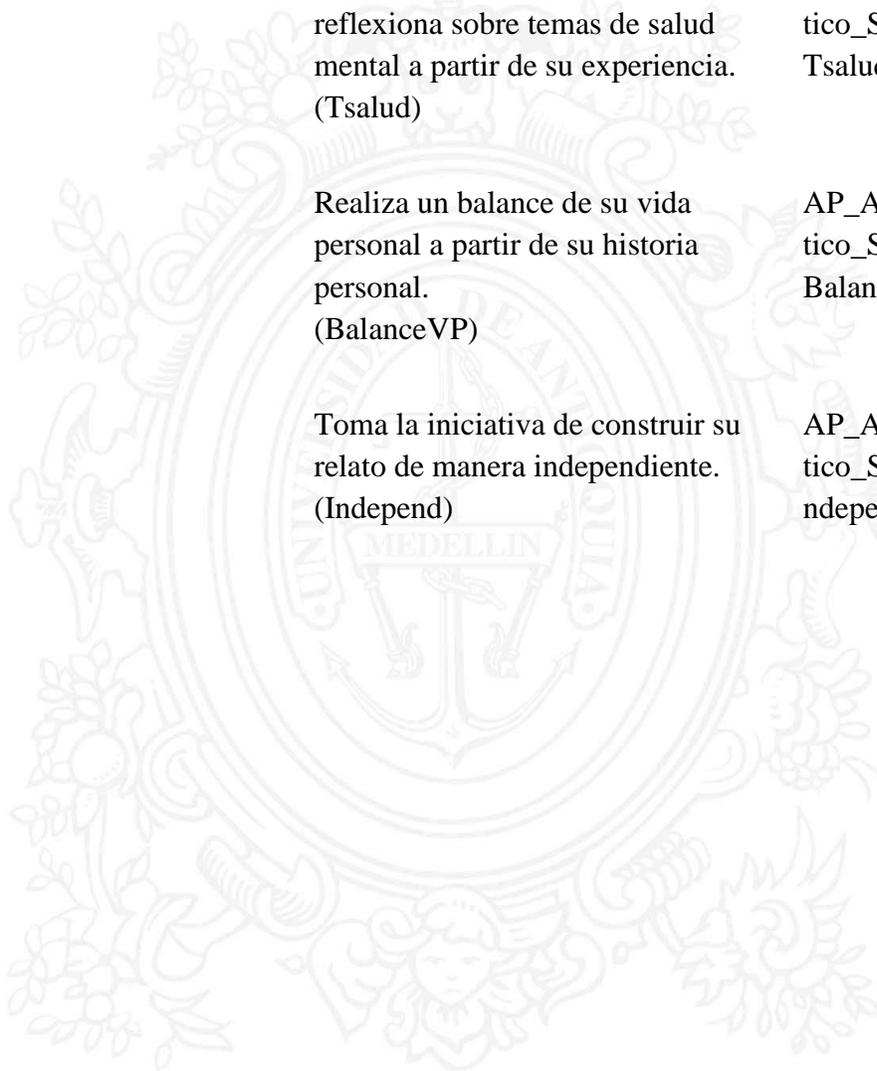
AP_ApS_Crítico_SACA_Tsalud

Realiza un balance de su vida personal a partir de su historia personal.
(BalanceVP)

AP_ApS_Crítico_SACA_BalanceVP

Toma la iniciativa de construir su relato de manera independiente.
(Independ)

AP_ApS_Crítico_SACA_Independ



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

1.7. *Apartados de los relatos de vida*

Blog participante F

jueves, 27 de agosto de 2015

mi infancia

Esta es otra partecita de mi pequeña historia, como he contado antes soy la última hija de 16 hermanos 13 hombres y tres mujeres;



cuando yo nací me tocaron muchos privilegios que a mis hermanos mayores no les toco, como por ejemplo comodidad económica y abundancia en todo, vivir nosotros solos, lógico con mis padres pero sin los tíos y abuelos, aunque era un privilegio y un premio cuando venían los fines de semana, tenía mucha libertad para salir a jugar con mis amigos, al parque, en la calle (yeimi, chucha, encondidijo, voleibol, y como casi no pasaban carros no había problema para jugar allí, a mis hermanos no les toco poder jugar así. cuando yo nací mi hermana mayor estaba también esperando su primer bebe, que fue una niña y nació 2 meses después de mí y al año la otra y crecimos juntas como hermanas;



mis hermanos me acahueteaban todo, hasta me hacían las tareas y me defendían de los niños de la escuela como era tan consentida;v en los diciembre tenía un montón de regalos y podía estrenar casi todo diciembre ya que me compraban mis hermanos y mis



Blog participante L

miércoles, 16 de septiembre de 2015

mi hijo Lorenzo y sus capacidades

Pensé q mi hijo tenia unas dificultades estaba equivocada mi hijo tiene antes demasiadas habilidades, como: dibujar, inteligencia en juegos de mesa, habilidades para cálculos matemáticos y planea estrategias en los juegos con sus amigos, le gusta ver películas jugar con su tablet. a Lorenzo mi hijo le gusta participar mas en juegos de casa que en los juegos de actividad física.

Este es el video donde presento a mi hijo Lorenzo la otra mitad de mi vida.

[video sobre Lorenzo aprendiendo](#)

Publicado por Leidy Soto en 7:58 No hay comentarios:

miércoles, 2 de septiembre de 2015

relación de pareja

nuestra relación de pareja hace 13 años han sido de aprendizaje, tolerancia, de rabias, de felicidad, de amor, de celos, equivocaciones, de palabras mal dichas, de palabras bien dichas. Pero 13 años con la felicidad mas grande que nos ha dado Dios, nuestro hijo Lorenzo

Contribuyentes

- Liliana Franco Cano
- Leidy Soto

Menú de entradas

Menú de entradas



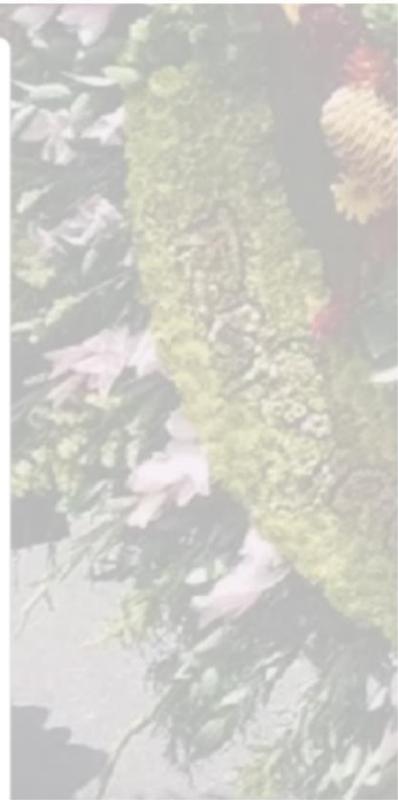
Blog participante P

LUNES, 12 DE OCTUBRE DE 2015

Silletera



Eso es súper bueno, y a mí que no me gustaba y el primer año que yo cargué yo decía "pero por qué yo?", mi mamá me decía "no, es que me lo quitan, me lo quitan", y yo le decía "ma que le quiten eso". Le quitaban el contrato, o sea, ella ya no volvía a ser silletera, pero era porque a mí no me gustaba eso, a mí la feria de las flores no me gustaba. Yo pensaba "no, pero es qué bobada uno ir a alzar una cosa de esas tan pesadas" y el primer año que hicimos la silleta, porque mi mamita hacía silletas pero tradicional la pequeñita que es muy fácil de hacer, pero el contrato de mi mamá era de silleta monumental, es grande como la que yo hago pero de flor clavada, eso pesa mucho. Ese día el tío mío disque haciéndole esa silleta a mi mamá, pero qué cosa tan exagerada, eso no cabía en el corredor de donde mi mamá, y yo la veía y le decía "ma usted se va alzar eso?", el esposo mío tiene una fuerza miedosa y no era capaz con esa silleta, y yo le decía "ay no ma usted no puede, se va a matar con eso" y nosotros como a media noche quitándole una rueda de flores, prácticamente desbaratándola a ver si



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



La convivencia

Los primeros tres años que vivimos juntos, vivimos muy mal. No nos entendíamos, el malgenio de los dos. Y sabiendo que yo no estaba con él, me decía que yo tenía otro, porque cuando eso él no sabía lo que me había pasado. Entonces él decía que no me gustaba estar con él porque tenía otro, pues y así, cosas así. Y ya yo empecé también a trabajar, entonces peor. Ya él empezó a buscar por otra parte, y ahí fue donde nos dejamos los tres años, pues como dos o tres años. Pero ya después de que volvimos, ya, gracias a Dios hemos vivido muy bien, nos entendemos mucho.

Cuando yo me dejé con él, me fui para donde mi mamá, cuando eso vivía en Copacabana con la que se fue para Bucaramanga y con ella. Pues yo ya me fui para allá. Él tampoco dejaba el celular, pero él es de los hombres que no les importa el celular, pues, si tiene bueno y si no tiene bueno, y si le sonó bueno, pues y así y cuando eso, él no lo soltaba. Pa bañarse lo cogía, pa dormirse lo metía debajo de la almohada, y así. Y un día lo puso a cargar y se durmió, estaba tan rendido, porque cuando eso ya trabajaba y se durmió. Yo le vi los mensajes y leí todo. Y como yo también estaba tan aburrida, llegué y le dije "ah no, yo le vi esto y esto y tal cosa, yo me voy a ir" y como él también estaba aburrido, me dijo "ah bueno, váyase".



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3