



Revista de la Facultad de Educación
de la Universidad Mariana

FEDUMAR

9^{Vol.}
No.1

Pedagogía & Educación

<https://doi.org/10.31948/rev.fedumar>

ISSN Electrónico 2390-0962

Enero - Diciembre 2022



Universidad
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983



Revista Fedumar Pedagogía y Educación

Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Colombia. Vol. 9 No. 1, enero – diciembre 2022

ISSN Electrónico: 2390-0962

DOI:<https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1>

Periodicidad: Anual

Número de páginas: 107

Formato: 16 cm x 23 cm

Directora

Magíster **Luz Elida Vera Hernández**

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombi

Editor

Doctor (c) **Diego Alexander Rodríguez Ortiz**

Facultad de Educación, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Corrección de Estilo

Ana Cristina Chávez López

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Revisión final

Leidy Stella Rivera Buesaquillo

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

Diseño

Laura Vanessa Portilla Erazo

Diagramación

Daniela Velásquez Torres

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

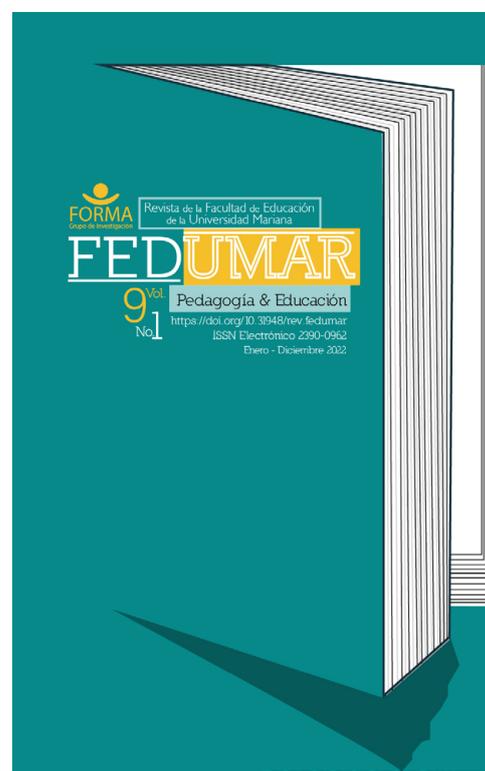
Depósito Digital

Biblioteca Nacional de Colombia, Grupo de Procesos Técnicos, Calle 24 No. 5 – 60 Bogotá D. C.

Las opiniones contenidas en los artículos de la *Revista Fedumar Pedagogía y Educación* no comprometen a la Editorial UNIMAR ni a la Universidad Mariana, puesto que son responsabilidad única y exclusiva de los autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos aquí consignados, sin fines comerciales, siempre y cuando se cite la fuente. Los artículos se encuentran en texto completo en la dirección electrónica: <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/fedumar>

Revista Fedumar por Universidad Mariana se distribuye bajo una Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



Contenido

| | |
|---|----|
| Investigación | 6 |
| La identidad institucional y su incidencia en los procesos educativos de la Universidad Mariana | 7 |
| Héctor Medardo Trejo Chamorro, Juan Pablo Arcos Villota, Luis Francisco Melo Rosero | |
| La narración de la experiencia: la esfera biográfica en la formación ciudadana | 32 |
| Mónica María Cortés Márquez, Ruth Elena Quiroz Posada | |
| Percepción de los estudiantes respecto al uso de dispositivos móviles desde su dimensión cognitiva | 46 |
| Angie Dalila Perafán Noguera, Yicela del Pilar Fierro-Marcillo | |

Contenido

| | |
|---|-----------|
| La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa | 64 |
| Ramiro E. Ruales Jurado, Sara Esperanza Lucero Revelo, Álvaro Hugo Gómez Rosero | |
| Ensayo | 74 |
| Ensayo etnoliterario: la virgen de la piedra, mito y resistencia | 75 |
| Franco Alirio Ceballos Rosero | |
| La transformación educativa con las nuevas tecnologías | 80 |
| Edison Alexander Cuaspa Taimal, Diana Carolina Gómez Delgado, María Ascensión Llanos González | |
| La dialéctica de la formación en la oralidad, lectura y escritura | 88 |
| Danner Robin Álvarez Ayala | |

Contenido

| | |
|---|-----|
| Reseña | 93 |
| Serres, Michel. Atlas. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A., 1995, 266 pp. | 94 |
| Juan Eduardo Rosero Palacios, María Victoria Villacrez Oliva | |
| Creación | 103 |
| Oda a la Luna | 104 |
| Anyi Vanesa Arcos Rodríguez | |
| Soledad | 105 |
| Anyi Vanesa Arcos Rodríguez | |

FEDUMAR

Pedagogía & Educación

INVESTIGACIÓN

9^{Vol.}
No. 1

<https://doi.org/10.31948/rev.fedumar>

ISSN Electrónico 2390-0962

Enero - Diciembre 2022

La identidad institucional y su incidencia en los procesos educativos de la Universidad Mariana¹

Héctor Medardo Trejo Chamorro²
Juan Pablo Arcos Villota³
Luis Francisco Melo Rosero⁴

Como citar este artículo: Trejo-Chamorro, H. M., Arcos-Villota, J. P. y Melo-Rosero, L.F. (2022). La identidad institucional y su incidencia en los procesos educativos de la Universidad Mariana. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 9(1), 7-31. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1.art-1>

Fecha de recepción: 05 de septiembre de 2022

Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2022

Resumen

El artículo es el resultado de dos procesos académicos: una investigación exploratoria y un informe de consultoría. **Objetivo:** analizar las percepciones y conocimientos sobre identidad institucional de la comunidad académica de la Universidad Mariana. **Metodología:** se aplicó un muestreo probabilístico clásico. **Población:** siete mil personas y una muestra de 620. El instrumento se basó en trece preguntas cerradas y seis categorías claves. El proceso de recolección de información se realizó en formulario de Drive. **Resultado:** el estudio concluye que, la identidad institucional debe convertirse en una política o una apuesta de valor que incida con mayor pertinencia en los procesos administrativos, educativos, laborales, investigativos y de gestión; igualmente, que sea una línea de acción estratégica que dinamice proyectos enfocados a fortalecer la imagen corporativa, el sentido de pertenencia y el carácter apostólico y evangélico de la universidad, sustentado en la misión institucional.

Palabras clave: identidad; filosofía; política; responsabilidad social.

¹Artículo resultado de dos procesos: una investigación exploratoria efectuada en el Departamento de Humanidades de la Universidad Mariana y, una consultoría realizada por un profesional externo sobre el área institucional y la formación humana en el año 2018.

²Doctor en Educación, Universidad de Baja California. Magíster en Educación para adultos, Universidad de San Buenaventura. Magíster en Pedagogía. Especialista en Educación y Filosofía Colombiana, Universidad Santo Tomás. Licenciado en Filosofía y Teología, Universidad Mariana. Trabajador Social, Uniclaretiana. Docente investigador. Líder del grupo de investigación INDAGAR. Correo: htrejo@umariana.edu.co [ORCID](#)

³Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Licenciado en Ciencias Religiosas y Teología. Docente del Departamento de Humanidades, Universidad Mariana, Pasto, Nariño, Colombia. Integrante del grupo de investigación 'Desarrollo Humano y Social'. Correo electrónico: jarcos@umariana.edu.co

⁴Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Licenciado en Filosofía y Teología, Universidad Mariana. Docente Departamento de Humanidades de la Universidad Mariana, Pasto, Nariño, Colombia. Integrante del grupo de investigación 'Desarrollo humano y social'. Correo electrónico: lfmelo@umariana.edu.co

Introducción

La Universidad Mariana (2104), en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) sostiene que, es una institución de educación superior, de carácter católico, que forma profesionales humana y académicamente competentes. Ofrece sus servicios a la población ubicada en el suroccidente de Colombia y norte del Ecuador, y tiene más de 55 años de presencia institucional en la región. En el marco de los procesos de autoevaluación y acreditación, la universidad desarrolla distintas estrategias institucionales para comprender el grado de apropiación que tiene la comunidad académica sobre la identidad institucional universitaria, definida en los planes de desarrollo, como una directriz estratégica.

En este ámbito, la Universidad Mariana se enfrenta al desafío de pensar un nuevo proyecto de formación institucional, como respuesta a las tendencias del mundo global y las necesidades que demandan la región y el país. Considera como plan de mejora, fortalecer las prácticas pedagógicas de los maestros, las modalidades de enseñanza, de investigación, de extensión y de gestión del conocimiento, que configuran funciones esenciales de identidad institucional. Estas notas o características son proyectadas tanto interna como externamente a través de la oferta de servicios, que contribuye al cultivo de potencialidades, cualidades, dimensiones, valores y aptitudes humanas, como se expresa en el modelo pedagógico institucional (Marroquín et al., 2016).

Por otra parte, la iniciativa de revisar el tema de identidad institución se enmarca en los procesos y reformas que adelanta la universidad, sobre normatividad interna y de acreditación institucional, según las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y sus decretos reglamentarios. Este proceso estuvo motivado por la tarea que desarrollan los docentes del Departamento de Humanidades y, por la necesidad de revisar algunos indicadores de cumplimiento y apropiación del área institucional, definida en el plan de estudios de todos los programas de la universidad.

En este sentido, una primera parte del análisis fue elaborada a partir de un proceso cualitativo centrado en una consultoría externa propuesta por la Hna. Amanda Lucero Vallejo, rectora de la universidad en el año 2017, cuyo resultado fue un diagnóstico situacional del área institucional y la formación humana. Fue desarrollada por el profesor César Barato de la Universidad Santo Tomás y los docentes del Departamento de Humanidades que participaron como líderes de las mesas de trabajo: Javier Poveda, Juan Pablo Arcos, Luis Eduardo Pinchao, River Insuasty, Alexander Quimbiamba y Héctor Trejo Chamorro, como coordinador del departamento. El análisis situacional final se terminó de sistematizar con la magíster Aura Rosa Rosero, decana de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. El resultado de este proceso dejó al departamento, un informe sobre el área institucional (Documento en Archivo del Departamento de Humanidades, 2017).

Así mismo, se hizo una lectura transversal a seis informes de trabajo de los docentes del departamento, que abordaron el tema en cinco aspectos claves de la identidad institucional. Las preguntas sobre las cuales se elaboró el diagnóstico fueron extraídas de las diferentes síntesis organizadas en mesas de trabajo y, se relacionan así:

- *¿Cómo la comunidad universitaria se apropia de los conceptos del área institucional?*
- *¿Cómo desarrollar un plan o un proyecto de formación humano-cristiana e institucional con responsabilidad de todos los estamentos universitarios?*
- *¿Cómo lograr la integración con las otras áreas que conforman el currículo y facultades?*
- *¿Cómo hacer evidente el área institucional en el aula de clases, en el currículo y en la vida universitaria?*

Los resultados de este proceso permitieron elaborar un documento denominado *Gestión de la Identidad*

Institucional, con seis categorías claves de trabajo y un informe que facilitó comprender e identificar la claridad que tiene la comunidad académica del área institucional, la formación humana y la filosofía de la Universidad Mariana. En virtud de este resultado, se consideró importante aplicar una encuesta que permita complementar y comprender el grado de apropiación de la identidad institucional. Para ello, se extrajo del diagnóstico elaborado, los conceptos para la elaboración de la encuesta. Esta categoría fue: La identidad como política, como filosofía, como espiritualidad y como responsabilidad, agregándose a esta lectura, el tema de la imagen corporativa. Se consideró importante aplicar el instrumento para realizar un análisis comparativo entre las categorías de identidad institucional y procesos educativos, que aporte elementos para identificar la incidencia en el quehacer de la universidad y en el sentido de pertenencia de la población objeto de estudio.

En efecto, con el análisis cuantitativo de la encuesta y los datos cualitativos, se logró comprender el grado de apropiación y corresponsabilidad que tienen los funcionarios de la universidad. El tamaño de la muestra probabilística, según las respectivas operaciones, fue de 620 personas, con un margen de error del 4 %. En tal sentido, y contra toda lógica sectorial y toda la perspectiva de la investigación exploratoria, se comprendió que era indispensable propiciar espacios de reflexión sobre el carácter institucional, ampliando y profundizando los contenidos sustantivos de la filosofía universitaria de modo que, en el marco institucional y curricular, se materialice un proyecto formativo que contribuya a la comprensión de la universidad, su identidad, espiritualidad y el carisma congregacional que comparte la congregación de Religiosas Franciscanas de María Inmaculada en la universidad.

Proceso Metodológico

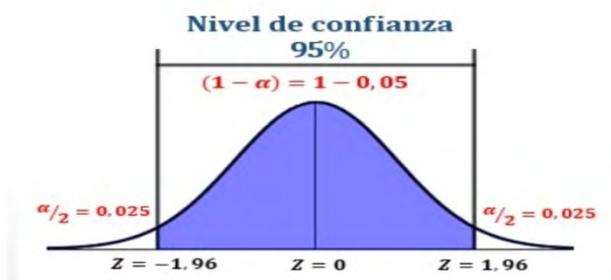
Para el estudio se tomó una muestra de 620 personas entre docentes y estudiantes a quienes se les aplicó la encuesta, para identificar las percepciones

sobre la identidad institucional de la universidad y su impacto en los procesos de aprendizaje; más específicamente, en el sentido de pertenencia y apropiación. Una vez capturada la información, se realizó el proceso de organización y clasificación mediante las herramientas estadísticas denominadas Distribución de Frecuencias, Diagramas de Frecuencias y la Moda. Finalmente, se realizó un trabajo de análisis, pregunta por pregunta, a manera de inferencia sobre los resultados encontrados, confrontando autores para dar soporte al estudio. El modelo de muestreo probabilístico se presenta en la Figura 1.

Figura 1

Modelo de Muestreo Probabilístico

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{(N - 1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}$$



Fuente: Cochran (2000)

Los detalles del muestreo son descritos de la siguiente forma:

- (Z), el nivel de confianza (1- α) o nivel de seguridad tomado en el trabajo fue de un nivel de confianza de 95 %, lo cual indica un valor para $Z = 1,96$
- (p), una estimación de incertidumbre por respuestas adecuadas de los encuestados (p), se tomó del 50 % o, 0,5, $p = 0,5$ (obviamente $1-p = 0,5$)
- (e), el margen de error (e) que se tomó fue de 4 % o, 0,04; $e = 0,04$
- N = tamaño de la población = 7000 personas
- (n) tamaño de la muestra. Según las respectivas operaciones, se obtiene una muestra probabilística de $n = 620$ personas.

Se encontró resultados muy significativos que se constituyen en insumos de reflexión y revisión de la comunidad universitaria y, pueden ser referenciados en la construcción de los documentos institucionales, planes, modelo pedagógico o proyecto educativo institucional (PEI). Es importante considerar, de acuerdo con el PDI (Universidad Mariana, 2014) que

La identidad mariana - franciscana de la universidad está visible y articulada en el 100 % de sus componentes misionales y teleológicos, con la regencia de la Congregación de Religiosas Franciscanas de María Inmaculada, que la impulsa en los diferentes órganos colegiados y personales de gobierno. Es reconocida por la aplicación efectiva de la política institucional y programas de proyección social e inclusión y fraternidad. La universidad ha sido efectiva en alcanzar estos logros respecto a sus comunidades de interés, al desarrollar iniciativas basadas en la anticipación. (p. 29)

Resultados

Es esencial considerar que, la Universidad Mariana (2014) es un escenario de posibilidades para la formación integral; un espacio para el debate responsable, la crítica constructiva y el fortalecimiento de la docencia, investigación y la proyección social. En el plano de su labor misional, declara como compromiso, la formación de profesionales integrales humana y académicamente competentes, con espíritu crítico, sentido ético y compromiso social. El carácter privado de su enseñanza, su identidad católica y la autonomía universitaria que le confiere la Ley 30 de 1992 y las normas internas en su Estatuto General (Universidad Mariana, 2021) y los distintos reglamentos, le permiten desarrollar una propuesta educativa de excelencia y calidad, hacer gestión educativa de su horizonte de sentido, proyectar su identidad y filosofía a través de sus programas y ofertas educativas de pregrado y posgrado, así como, su carácter de proyección social, que le delega la misión apostólica y congregacional.

En este sentido, le confiere una tarea particular y global, en términos de fortalecer la identidad institucional como una política clave de desarrollo y un compromiso asociado a la responsabilidad social, que comporta dos aspectos: el sentido de su misión y proyecto educativo y la imagen corporativa. Maragno et al. (2014) sostienen que, el texto de la filosofía institucional se constituye en el referente para reforzar el compromiso y la trayectoria de las organizaciones. En cambio, Ramírez (2005) define la identidad institucional, como una función que recoge tres elementos claves: el comportamiento, el simbolismo y la comunicación corporativa.

En el proceso de análisis sobre aspectos generales de la identidad institucional, se encontró la siguiente información: el 29,19 % de las personas encuestadas aprecian la formación humana competente, como el aspecto de mayor uso en la Universidad Mariana. Es decir, los participantes conocen la misión institución y su propuesta educativa declarada en los documentos teleológicos y normativos. En términos generales, estos se traducen en que, 181 personas de las 620 indagadas señalan su percepción hacia este aspecto. Le siguen en importancia, la calidad educativa con el 15,48 %, ser universidad católica, con el 11,77 % y, responsabilidad social, con el 10,86 % de aceptabilidad, siendo el carácter de, ser universidad incluyente, el aspecto menos relevante en torno a la identidad institucional. La Tabla 1 muestra estos resultados:

Tabla 1

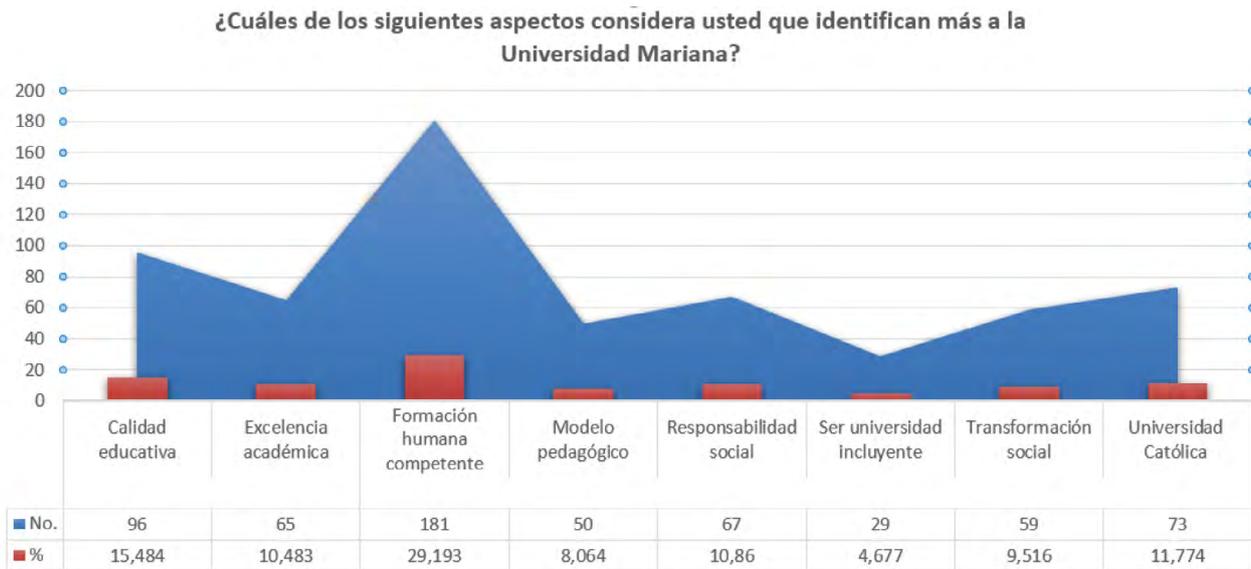
Aspectos generales de la identidad institucional

| Pregunta de selección | Respuesta | No. | Porcentaje (%) |
|--|-----------------------------|-----|----------------|
| ¿Cuáles de los siguientes aspectos considera usted que identifican más a la Universidad Mariana? | Calidad educativa | 96 | 15,843 |
| | Excelencia académica | 65 | 10,483 |
| | Formación humana competente | 181 | 29,193 |
| | Modelo pedagógico | 50 | 8,064 |
| | Responsabilidad social | 67 | 10,860 |
| | Ser universidad incluyente | 29 | 4,677 |
| | Transformación social | 59 | 9,516 |
| | Universidad católica | 73 | 11,774 |
| | Total muestra | 620 | 100% |

Fuente: elaboración propia

Figura 2

Aspectos de identidad institucional



Fuente: elaboración propia

Respecto a la segunda pregunta, referida a considerar si la Universidad Mariana actúa y responde de manera coherente con su filosofía institucional e incide en los procesos educativos relacionados, se evidenció que hay una fuerte tendencia a considerar positivamente esta incidencia. Es decir, los participantes sostienen que la comunidad universitaria debe sentirse identificada con la filosofía institucional. Tanto estrategias como eventos y espacios de encuentro se constituyen en escenarios y estrategia de incidencia personal, grupal y comunitaria. La identidad institucional se convierte en un instrumento de orientación estratégica, un objetivo prospectivo que indica el horizonte de sentido de la institución, que da razones de su existencia en el contexto local, regional, nacional e internacional. La información encontrada se presenta en la Tabla 2 y Figura 3, con la información más relevante, resultado del análisis estadístico.

Tabla 2

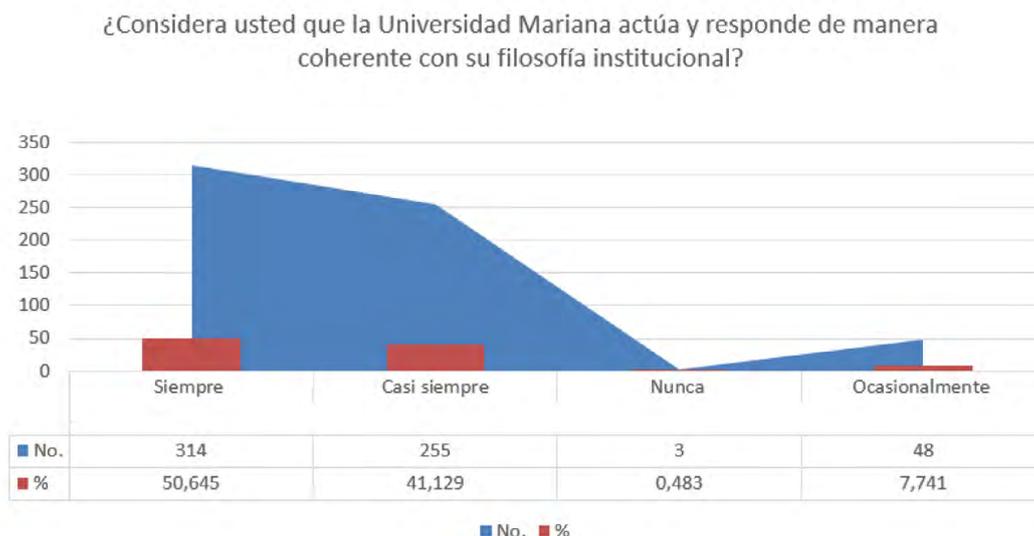
Actuación de coherencia

| Pregunta de selección | Respuesta | No. | Porcentaje (%) |
|--|----------------|-----|----------------|
| ¿Considera usted que la Universidad Mariana actúa y responde de manera coherente con su filosofía institucional e incide en los procesos educativos relacionados con la calidad educativa y la excelencia académica? | Siempre | 314 | 60,645 |
| | Casi siempre | 255 | 41,129 |
| | Nunca | 3 | 0,483 |
| | Ocasionalmente | 48 | 7,741 |
| | Total | 620 | 100% |

Fuente: elaboración propia

Figura 3

La Universidad Mariana y la coherencia con la filosofía



Se puede observar que, el 91,78 %, representado por 569 de los 620 encuestados afirman que, la comunidad universitaria actúa y responde de manera coherente con su filosofía institucional, incidiendo en los procesos educativos relacionados con la calidad educativa y la excelencia académica. La desagregación de esta frecuencia se aprecia así: el 50,65 % responde que la universidad siempre actúa coherentemente frente al aspecto indagado y, el 41,13 % manifiesta que esa coherencia se presenta casi siempre. Este resultado permite verificar en la práctica, el acoplamiento entre los postulados de la filosofía institucional y el quehacer de la vida académica en la institución.

Al respecto, sobre la unidad de análisis referida a la identidad institucional, se estableció once opciones de respuesta, tendientes a identificar los aspectos más próximos que definan la identidad institucional en la Universidad Mariana. Frente a las varias posibilidades de respuesta, los datos tienden a dispersarse; no obstante, los resultados obtenidos a partir de las frecuencias acumuladas dan cuenta que la moda se concentra en asociar la identidad institucional como *rasgos, características corporativas*; así respondieron 140 de los 620 encuestados, es decir, el 22,58 %. Por su parte, un 14,35 % (89 personas de la población) la define como *Sentido de pertenencia* y,

un 13,06 % (81), como *Filosofía*. Las respuestas de menor frecuencia están orientadas a definir la identidad institucional como *Carisma – espiritualidad* y *Cursos del área institucional*, con 3,06 % y 0,81 %, respectivamente.

En la Tabla 3 se identifica los porcentajes de respuesta:

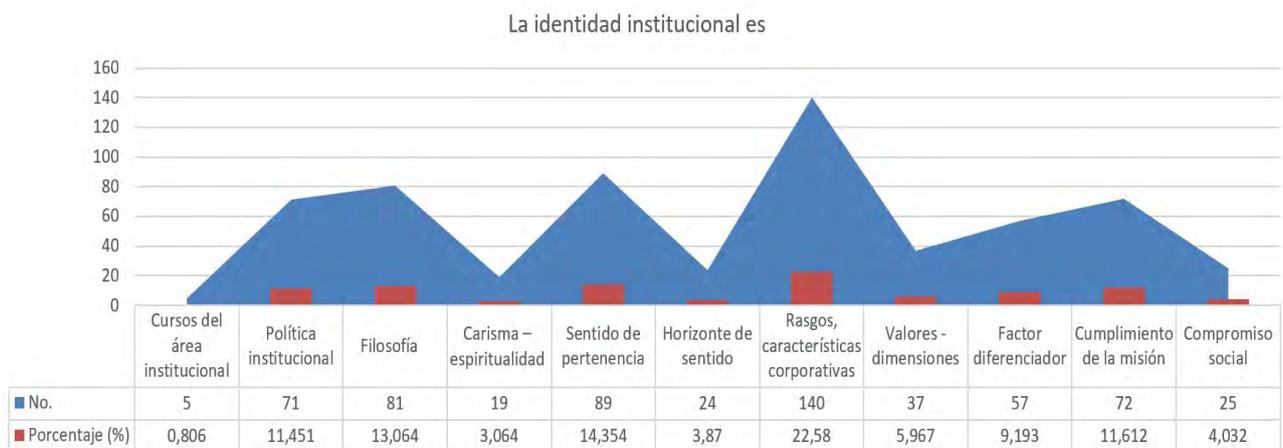
Tabla 3

Definición de identidad institucional

| Pregunta de selección | Respuesta | No. | Porcentaje (%) |
|-------------------------------|--------------------------------------|-------|----------------|
| La identidad institucional es | Cursos de área institucional | 5 | 0,806 |
| | Política institucional | 71 | 11,451 |
| | Filosofía | 81 | 13,064 |
| | Carisma - espiritualidad | 19 | 3,064 |
| | Sentido de pertenencia | 89 | 14,354 |
| | Horizonte de sentido | 24 | 3,87 |
| | Rasgos, características corporativas | 140 | 22,580 |
| | Valores - dimensiones | 37 | 5,967 |
| | Factor diferenciador | 57 | 9,193 |
| | Cumplimiento de la misión | 72 | 11,612 |
| | Compromiso social | 25 | 4,032 |
| | | Total | 620 |

Figura 4

Identidad institucional



En tal sentido, se considera que el rasgo característico corporativo de la universidad es la línea institucional que se enmarca en la misión, visión, objetivos y principios del Reglamento General (Universidad Mariana, 2006); esto es, que la población

encuestada valora el carácter católico de la universidad, la espiritualidad mariana-franciscana y, su sentido de formación humana y académicamente competente, así como la simbología y su himno institucional (Trejo et al., 2019).

La identidad institucional como espiritualidad

La identidad institucional, como espiritualidad, se concibe esencialmente como horizonte de sentido, desde el carácter y razón apostólica y misional de la universidad, como entidad educativa católica y privada, sustentada en los valores de la espiritualidad cristiana, explícitos en el Evangelio de Jesucristo, los valores espirituales marianos, franciscanos y, el legado de la beata Caridad Brader, asumidos desde la integración y el encuentro consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y con la trascendencia, en diálogo permanente entre fe, ciencia y cultura. Villalobos et al. (2011) sostienen que, la espiritualidad es como una dimensión fundamental para comprender su comportamiento estratégico, en el sentido de permitir la revisión y los ajustes necesarios para que las instituciones cada día sean más exitosas, más transparentes en su ser y

quehacer, en especial en el desarrollo de su carisma espiritual (Aguilar, 1992).

En efecto, frente a estas posturas, se trabajó tres preguntas, para identificar si la espiritualidad franciscana y mariana está presente en las políticas, filosofía, normatividad y lineamientos que propone la Universidad Mariana, si existe un clima institucional donde se vivencia esa espiritualidad y, si esta se ubica en las relaciones interpersonales, pedagógicas y en los procesos de formación que se ofrece a la comunidad universitaria. Los resultados encontrados son muy pertinentes.

Frente a la primera pregunta, se tiene que el 64,03 % de los encuestados, en términos absolutos equivale a 397 personas de una muestra de 620, está totalmente de acuerdo en que la espiritualidad mariana y franciscana está presente en las políticas, filosofía, normatividad y lineamientos que propone la universidad objeto de estudio. El 32,26 % afirma estar parcialmente de acuerdo y, en el otro extremo, quienes declaran estar parcial y totalmente en desacuerdo, representan el 3,71 % en respuesta dada por 23 personas. La Tabla 4 muestra los porcentajes de frecuencia sobre la identidad institucional como espiritualidad.

Tabla 4

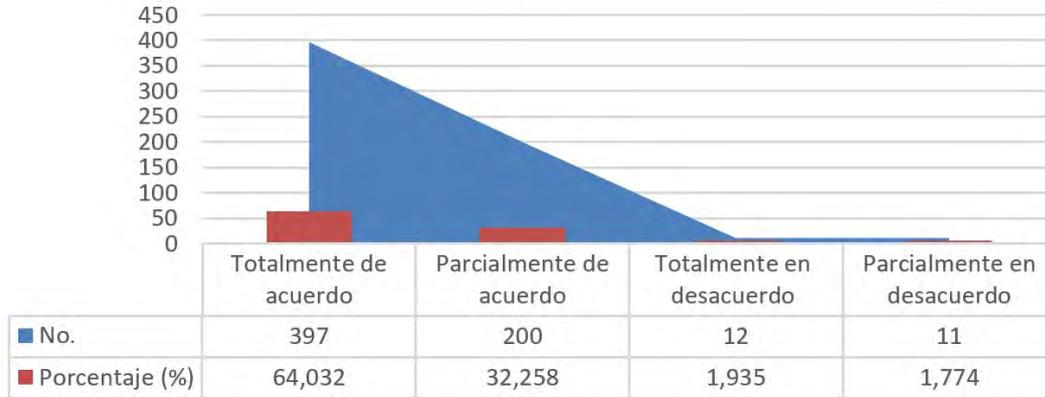
Identidad institucional como espiritualidad

| Pregunta de selección | Respuesta | No. | Porcentaje (%) |
|--|----------------------------|-----|----------------|
| ¿Con base en su experticia docente, considera que la espiritualidad mariana - franciscana está presente en las políticas, filosofía, normatividad y lineamientos que propone la Universidad Mariana? | Totalmente de acuerdo | 397 | 64,032 |
| | Parcialmente de acuerdo | 200 | 32,258 |
| | Totalmente en desacuerdo | 12 | 1,935 |
| | Parcialmente en desacuerdo | 11 | 1,774 |
| | Total | 620 | 100% |

Figura 5

Espiritualidad mariana

¿Con base en su experticia docente, considera que la espiritualidad mariana y franciscana está presente en las políticas, filosofía, normatividad y lineamientos que propone la Universidad Mariana?



Estas cifras reafirman el carácter confesional católico que orienta la universidad y, su filosofía institucional; sin embargo, contrastan los resultados de preguntas anteriores, donde la espiritualidad y el carácter de ser universidad católica tuvieron menor relevancia.

Frente a la segunda pregunta relacionada con la existencia del clima institucional donde se vivencia la espiritualidad franciscana y mariana, más de la mitad de los encuestados (50,16 %) declaran que sí; este puntaje se ve favorecido cuando un 42,90 % adicional de quienes respondieron a la encuesta, manifiestan estar parcialmente de acuerdo con esta visión. Corroboran estos datos la orientación y la filosofía institucional de la Universidad Mariana, más aún cuando las respuestas se obtienen independientemente de la fe o creencia religiosa de quienes responden. La Tabla 5 permite observar los porcentajes de frecuencia sobre el clima institucional.

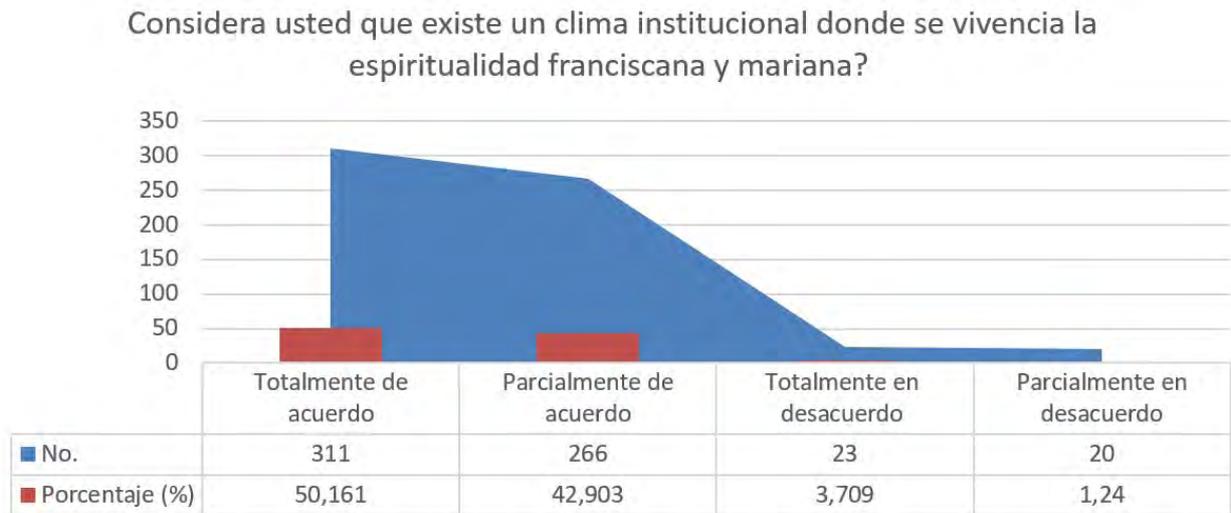
Tabla 5

Clima institucional

| Pregunta de selección | Respuesta | No. | Porcentaje (%) |
|--|----------------------------|-----|----------------|
| ¿Considera usted que existe un clima institucional donde se vivencia la espiritualidad franciscana y mariana ? | Totalmente de acuerdo | 311 | 50,161 |
| | Parcialmente de acuerdo | 266 | 42,903 |
| | Totalmente en desacuerdo | 23 | 3,709 |
| | Parcialmente en desacuerdo | 20 | 1,240 |
| | Total | 620 | 100% |

Figura 6

Clima institucional



La tercera pregunta correspondió a la espiritualidad mariana y franciscana y, su presencia en las relaciones interpersonales, pedagógicas y procesos de formación que se ofrece a la comunidad universitaria; para el 93,55 % de los encuestados, esta espiritualidad está impregnada en las relaciones e interacciones que se suscitan en la comunidad universitaria. Dos visiones conforman este resultado: quienes están totalmente de acuerdo, que representan el 49,84 % (309 encuestados) y, quienes lo están parcialmente, 43,71 % (271 docentes). En contraposición se agrupan 23 personas que manifiestan estar totalmente en desacuerdo (3,71 %) y, 17 que dicen estar parcialmente en desacuerdo (2,74 %).

Tabla 6

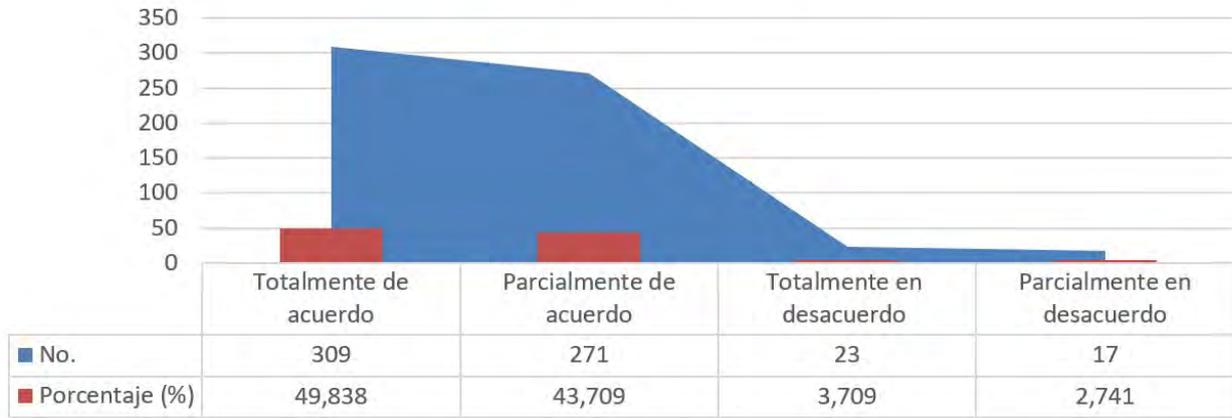
Espiritualidad y relaciones interpersonales

| Pregunta de selección | Respuesta | No. | Porcentaje (%) |
|---|----------------------------|-----|----------------|
| ¿La espiritualidad mariana franciscana está presente en las relaciones interpersonales, pedagógicas y procesos de formación que se ofrece a la comunidad universitaria? | Totalmente de acuerdo | 309 | 49,838 |
| | Parcialmente de acuerdo | 271 | 43,709 |
| | Totalmente en desacuerdo | 23 | 3,709 |
| | Parcialmente en desacuerdo | 17 | 2,741 |
| | Total | 620 | 100% |

Figura 7

Espiritualidad y relaciones interpersonales

¿La espiritualidad mariana y franciscana está presente en las relaciones interpersonales, pedagógicas y procesos de formación que se ofrece a la comunidad universitaria?



Es de resaltar que, la Universidad Mariana, en sus 55 años de vida institucional y de opción de un proyecto de vida, propende al fomento y vivencias de espiritualidad que tiene una identidad propia que genera una serie de relaciones humanas, encuentros, construcciones de sentido y trascendencia en el quehacer de las personas. El carácter de su espiritualidad está enfocado a vivir la experiencia franciscana, en el sentido de practicar valores que generan afecto, afinidad, cercanía y vínculos de confianza, colegialidad, fraternidad, respeto de las diferencias e inclusión de todas las personas.

La identidad como filosofía

El componente sobre la identidad institucional como filosofía, se refiere al conjunto de valores, prácticas y creencias, que se constituyen en la razón ontológica de una empresa o institución, sustentado en el compromiso ético de lo que es y lo que se quiere lograr en la sociedad, con plena identidad corporativa de sus actores sujetos profesionales, a través de un sistema propio de una cultura laboral organizacional, explícita en la misión, visión, principios, valores y objetivos institucionales. Viñarás et al. (2015) sustentan que, la filosofía institucional está unida a las creencias, valores corporativos y la responsabilidad de la empresa. De igual forma, comprenden

que toda filosofía comunica y establece normas y parámetros de comportamiento para quienes la integran. En este ámbito, la filosofía se constituye en un valor diferenciador que se debe comunicar como una marca del sentido humano de la organización. La filosofía institucional le da protagonismo social a la institución, la empodera como referente de diálogo con las distintas filosofías que se tejen en la *universitas* a partir de la comunidad de maestros y estudiantes y de políticas que fundamentan esta labor.

Desde esta perspectiva, en este componente se aplicó tres preguntas sobre las cuales se tuvo la siguiente información y análisis; la primera se refiere a, si la formación como persona es un reflejo de la filosofía, los valores y los principios institucionales. El personal consideró que, esencialmente, la pregunta encierra aspectos directamente relacionados con la pertenencia y el compromiso de cada uno con la comunidad universitaria, en un 72,74 %; el 24,52 % manifiesta estar parcialmente de acuerdo en considerarse o ser reflejo de los lineamientos institucionales, filosóficos y, en menor proporción, 17 personas, el 2,74 % expresan estar en desacuerdo: totalmente en desacuerdo, ocho personas (1,29 %) y, parcialmente en desacuerdo, nueve personas (1,45 %).

En su conjunto, los resultados en torno al ítem 7 revelan que, mayoritariamente, la comunidad académica se apropia del marco filosófico, los lineamientos institucionales y, se convierte en reflejo de ello, frente al conjunto de los miembros. La Tabla 7 evidencia los siguientes resultados:

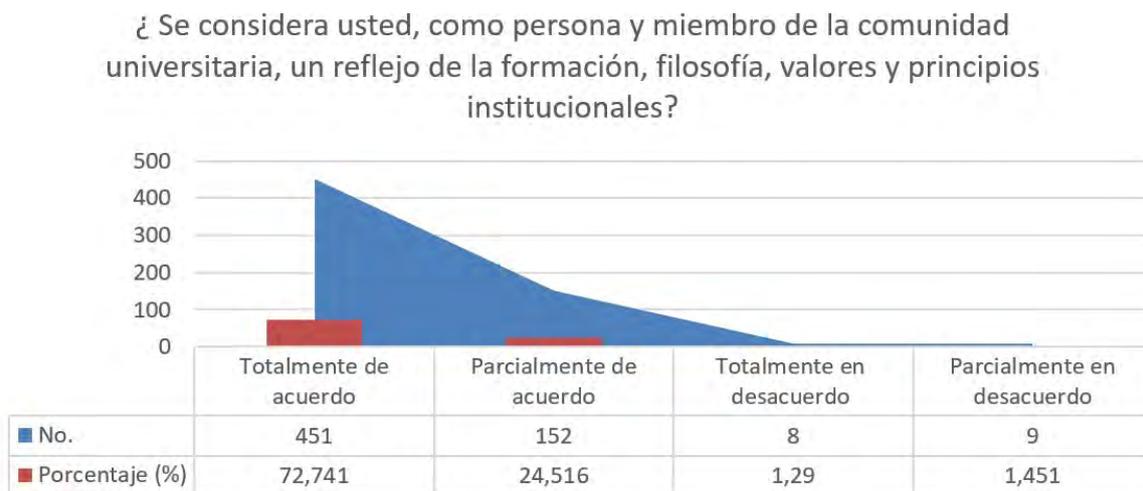
Tabla 7

El reflejo de ser miembro de la filosofía institucional

| Pregunta de selección | Respuesta | No. | Porcentaje (%) |
|---|----------------------------|-----|----------------|
| ¿Se considera usted, como persona y miembro de la comunidad universitaria, un reflejo de la formación, filosofía, valores y principios institucionales? | Totalmente de acuerdo | 451 | 72,741 |
| | Parcialmente de acuerdo | 152 | 24,516 |
| | Totalmente en desacuerdo | 8 | 1,290 |
| | Parcialmente en desacuerdo | 9 | 1,451 |
| | Total | 620 | 100% |

Figura 8

El reflejo de ser miembro de la filosofía institucional



Respeto a la segunda pregunta del componente sobre la filosofía y las metas institucionales que orientan el PEI y el Modelo Pedagógico y si estas son el resultado de acuerdos entre los miembros de la comunidad universitaria, se debe acotar lo siguiente: en este punto, el análisis de frecuencias reporta que, en el ambiente profesoral de la Universidad Mariana se percibe mayoritariamente que estas orientan el PEI y el Modelo Pedagógico; que son el resultado de acuerdos entre los miembros de la comunidad universitaria, porque el 48,39 % de la muestra expresa acuerdo total y el 45 % acuerdo parcial. Las 41 personas

que denotan algún grado de desacuerdo representan el 6,62 %.

Los resultados en la sistematización de la pregunta 8 reflejan, además, la idoneidad y la calidad de los encuestados, porque la respuesta implica conocer la filosofía y las metas institucionales que orientan el PEI y el Modelo Pedagógico, adicional a los procesos que se aplica para su ejecución. Finalmente, ello denota concertación y coordinación en acciones que la universidad trabaja desde hace más de 15 años en esta línea, con el objeto de que haya el 100 % de aceptación. La Tabla 8 da cuenta de estos procesos:

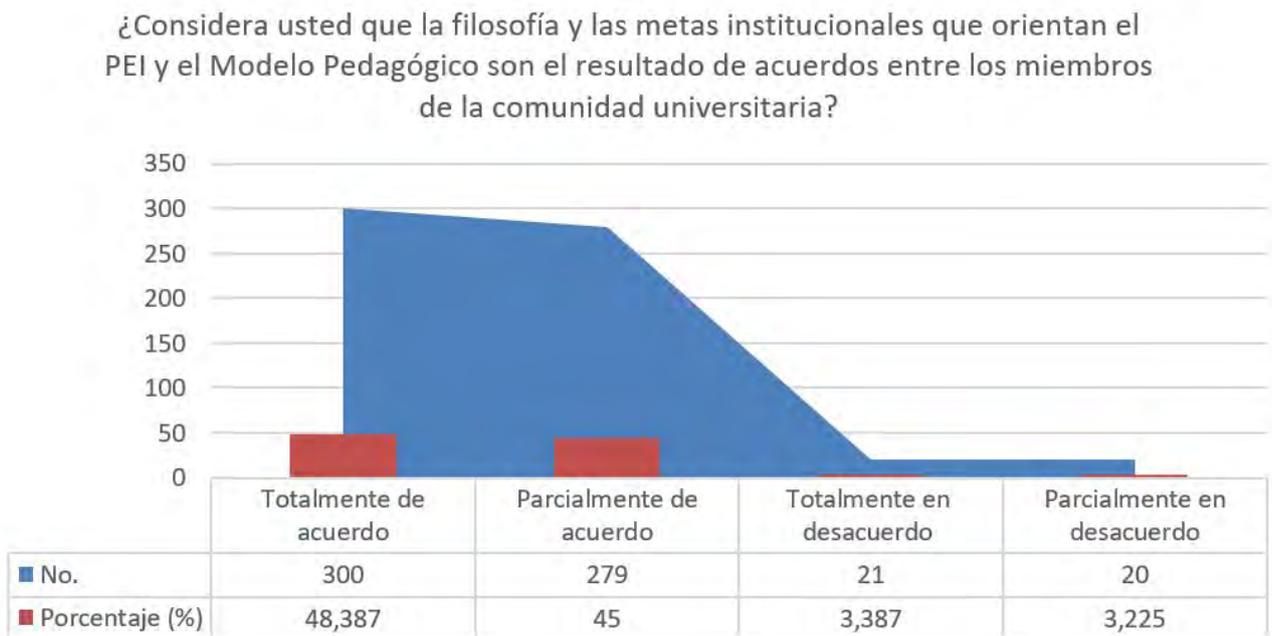
Tabla 8

Filosofía y metas institucionales

| Pregunta de selección | Respuesta | No. | Porcentaje (%) |
|--|----------------------------|-----|----------------|
| ¿Considera usted que la filosofía y las metas institucionales que orientan el PEI y el Modelo Pedagógico son el resultado de acuerdos entre los miembros de comunidad universitaria? | Totalmente de acuerdo | 451 | 72,741 |
| | Parcialmente de acuerdo | 152 | 24,516 |
| | Totalmente en desacuerdo | 8 | 1,290 |
| | Parcialmente en desacuerdo | 9 | 1,451 |
| | Total | 620 | 100% |

Figura 9

Resultados de acuerdos



En cuanto a la tercera pregunta del componente sobre la existencia del sentido de pertenencia hacia la institución, su filosofía, valores y principios institucionales por parte de los miembros de la comunidad universitaria, los resultados derivados de la respuesta al cuestionamiento ameritan un análisis particular. Nótese que, en este caso, las percepciones están divididas: el 50,48 % de los encuestados (313 personas) declaran total acuerdo al considerar que existe sentido de pertenencia hacia la institución, su filosofía valores y principios institucionales por parte de los miembros de la comunidad universitaria y, el 47,74 % (296 personas) manifiestan, en alguna medida, su desacuerdo.

En este orden de ideas, no es pertinente asumir de manera absoluta la existencia de sentido de pertenencia; por el contrario, debe tenerse en cuenta el alto porcentaje de insatisfacción o desacuerdo y, redoblar esfuerzos por parte de la universidad, a fin de que haya integración general y apropiación de los lineamientos institucionales. A su vez, debe reflexionarse frente a los resultados obtenidos en la pregunta 7, donde, en su mayoría, expresaron que, la comunidad universitaria se constituye en reflejo de los

lineamientos institucionales. Vale la pena desplegar acciones para superar esta aparente contradicción e incorporar armonía y coherencia entre los aspectos que integren acciones e intereses individuales e institucionales.

Los datos se sustentan en la Tabla 9 y Figura 10, así:

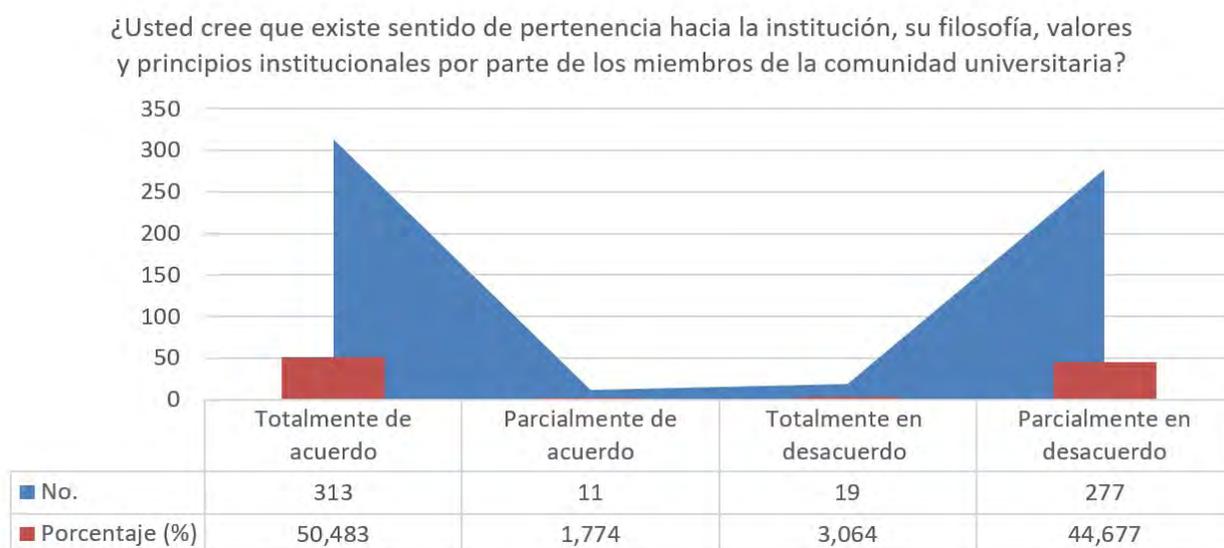
Tabla 9

Sentido de pertenencia

| Pregunta de selección | Respuesta | No. | Porcentaje (%) |
|---|----------------------------|-----|----------------|
| ¿Usted cree que existe sentido de pertenencia hacia la institución, su filosofía, valores y principios institucionales por parte de los miembros de la comunidad universitaria? | Totalmente de acuerdo | 313 | 50,483 |
| | Parcialmente de acuerdo | 11 | 1,774 |
| | Totalmente en desacuerdo | 19 | 3,064 |
| | Parcialmente en desacuerdo | 277 | 44,677 |
| | Total | 620 | 100% |

Figura 10

Sentido de pertenencia, filosofía, valores y principios



Identidad institucional como política

La identidad institucional como política, se refiere al conjunto de características o atributos que configuran el ser institucional, su origen y naturaleza; a la manera como la institución se define a sí misma y actúa en un contexto determinado, según la misión y el PEI (Universidad Mariana, 2011); a sus marcos valorativos, repertorios culturales y, sus formas de organización, sus antecedentes históricos, así como los elementos que son parte integrante y dan sentido a su definición, como el proyecto de Estado, el reconocimiento de su autonomía o los proyectos de internacionalización que sirven de guía a sus tareas y, por supuesto, su responsabilidad social corporativa (Cortés, 2011).

En el marco de esta categoría se planteó dos preguntas: la primera, asociada al diálogo que mantienen las autoridades de la universidad con la comunidad universitaria, para difundir el tema de la identidad institucional como política y, dar a conocer sus inquietudes, demandas y necesidades de apropiación.

Al respeto, se encuentra que, si bien estos resultan relevantes en un ambiente de servicio y de formación con las particularidades que identifican a la Universidad Mariana, los resultados frente al interrogante planteado no reflejan el deber ser. Es cierto que, el Proyecto Institucional Universitario tiene un alto componente de impacto social, lo cual implica interacción permanente entre estamentos, pero ello no se refleja en los resultados del aspecto que se indaga que, como se sabe, es la percepción que tienen los miembros frente al asunto en estudio.

La tendencia es contraria a lo que debiera esperarse: el 64,84 % de los encuestados reconoce como frecuencia de reuniones, entre una y dos veces. El 12,42 % informa una frecuencia de entre cuatro y más veces, en tanto que 58 personas (9,35 %) informaron que ninguna vez se reunieron. Tratándose de un proyecto con alto contenido e impacto social, debe programarse con mayor frecuencia reuniones entre las autoridades y la comunidad universitaria; ello denota cohesión y presencia institucional, lo cual se constituye en un aspecto a mejorar por parte de la universidad.

Tabla 10

Promoción de los diálogos con la comunidad universitaria

| Pregunta de selección | Respuesta | No. | Porcentaje (%) |
|---|------------------------|-----|----------------|
| ¿Con qué frecuencia las autoridades universitarias promueven diálogos con la comunidad universitaria para difundir el tema de la identidad institucional como una política y, dar a conocer sus inquietudes, demandas y necesidades de apropiación? | Una vez | 207 | 33,387 |
| | Dos veces | 200 | 32,258 |
| | Tres veces | 78 | 12,580 |
| | Cuatro y más | 77 | 14,419 |
| | Ninguna vez se unieron | 58 | 9,354 |
| Total | | 620 | 100% |

Figura 11

Promoción de los diálogos con la comunidad universitaria

¿Con qué frecuencia las autoridades universitarias promueven diálogos con la comunidad universitaria para difundir el tema de la identidad institucional como política y, dar conocer sus inquietudes, demandas y necesidades de apropiación?



En la segunda pregunta se sugiere identificar la frecuencia de diálogo que establecen las autoridades universitarias con los miembros para difundir el tema de la identidad institucional como una política y, dar conocer sus inquietudes, demandas y necesidades de apropiación.

En este aspecto se expresa que la Universidad Mariana promueve diálogos entre las autoridades universitarias y su personal; sin embargo, la percepción que tienen es hacia una baja frecuencia de reuniones. A esta afirmación se llega cuando en la distribución de frecuencias se observa que 407 personas de las 620 que conforman la muestra (65,65 %) reportan entre una y dos reuniones; de otra parte, 155 personas (25 %) reportan que, entre tres y cuatro reuniones y, el 9,35 % (58 docentes) refieren que ninguna reunión.

Bajo estas consideraciones, los encuentros o diálogos entre autoridades universitarias y docentes, más aún cuando se trata de difundir el tema de la identidad institucional como una política y, dar a conocer sus inquietudes, demandas y necesidades de apropiación de la misma, es otro aspecto a mejorar, buscando espacios para programar los encuentros con mayor frecuencia y profundizar en el tema de la identidad institucional. La Tabla 11 y la Figura 12 describen estos aspectos:

Tabla 11

Diálogo con los docentes

| Pregunta de selección | Respuesta | No. | Porcentaje (%) |
|---|------------------------|-----|----------------|
| ¿Con qué frecuencia las autoridades universitarias promueven diálogos con los docentes para difundir el tema de la identidad institucional como una política y, dar a conocer sus inquietudes, demandas y necesidades de apropiación? | Una vez | 207 | 33,387 |
| | Dos veces | 200 | 32,258 |
| | Tres veces | 78 | 12,580 |
| | Cuatro y más | 77 | 14,419 |
| | Ninguna vez se unieron | 58 | 9,354 |
| Total | | 620 | 100% |

Figura 12

Diálogo con los docentes



Identidad institucional, compromiso y responsabilidad

La identidad institucional, como responsabilidad y compromiso social, se refiere a la integración de la universidad con el entorno y la sociedad global, que comprende la pertinencia y calidad del desempeño de la comunidad universitaria (estudiantes, académicos, investigadores y administrativos) a través de una gestión responsable del impacto educativo, investigativo, social y organizacional generado por la universidad, mediante una interacción adecuada con la sociedad, en búsqueda de la promoción de la dignidad humana y el desarrollo sostenible. Así mismo, comprende el impacto generado por la universidad, en el ejercicio de sus tareas fundamentales, en sus entornos humano, social y ambiental, aportando así al desarrollo humano sostenible de la nación y la humanidad.

En efecto, el tema de la responsabilidad social ha tomado auge en las organizaciones tanto públicas como privadas. Según Vallaey et al. (2009), la responsabilidad social universitaria tiene como punto de partida, la autorreflexión de la universidad respecto a su actuación intrínseca y extrínseca, con miras a observar y dimensionar el impacto socioambiental proveniente de su actividad educativa y demás servicios que presta; igualmente, a considerar su grado de participación

en los problemas crónicos de la sociedad y del planeta, pues los profesionales y gran parte de los líderes que dirigen y gobiernan las organizaciones, tanto públicas como privadas, se han formado en las universidades.

En este sentido, la responsabilidad social procura, por una parte, reconsiderar el sentido social de la producción de conocimiento que se da al interior del alma mater y la formación de profesionales socialmente responsables. Por otra parte, desde una visión holística y compleja, busca articular la universidad con un proyecto de desarrollo social equitativo y sostenible. Para tal efecto, se requiere hacer de la universidad una comunidad socialmente ejemplar, capacitar al personal docente en el enfoque de la responsabilidad y en didácticas basadas en aprendizaje apoyado en proyectos de solución de problemas reales y concretos, así como, en promover la investigación para el desarrollo social en todas sus formas, integrando la proyección social con la misión y la visión institucional.

Frente a estos planteamientos, se trabajó con dos preguntas claves: la primera, enfocada en comprender cómo la Universidad Mariana realiza iniciativas de compromiso social y responsabilidad a partir de su identidad institucional y el grado de compromiso que existe entre sus miembros. La Tabla 12 muestra los resultados de este aspecto:

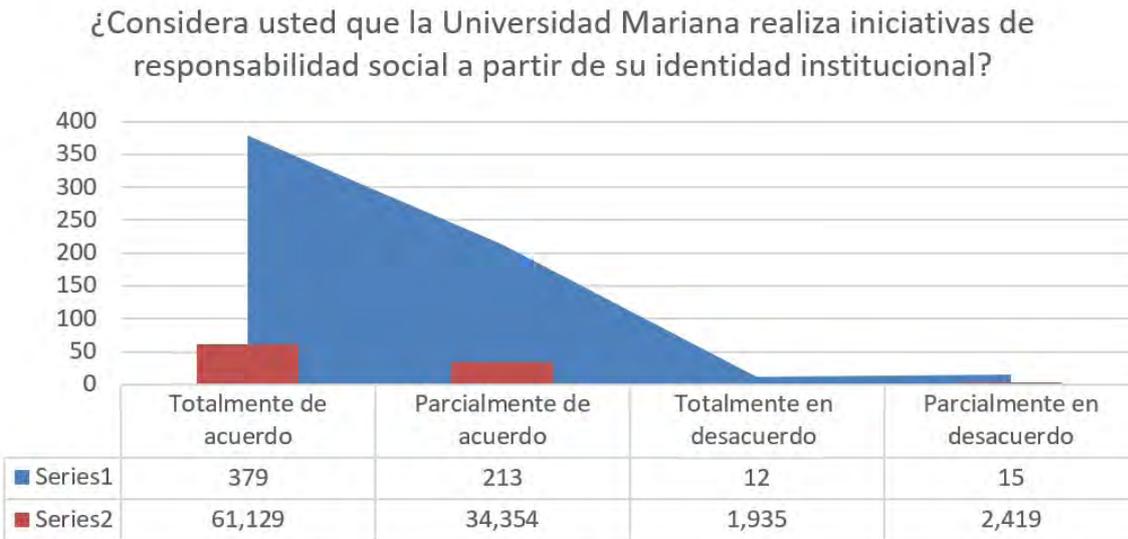
Tabla 12

Iniciativas de responsabilidad social

| Pregunta de selección | Respuesta | No. | Porcentaje (%) |
|---|----------------------------|-----|----------------|
| ¿Considera usted que la Universidad Mariana realiza iniciativas de responsabilidad social a partir de su identidad institucional? | Totalmente de acuerdo | 379 | 61,129 |
| | Parcialmente de acuerdo | 213 | 34,354 |
| | Totalmente en desacuerdo | 12 | 1,935 |
| | Parcialmente en desacuerdo | 15 | 2,419 |
| | Total | 620 | 100% |

Figura 13

Iniciativas de responsabilidad



De la Figura 13 se puede deducir que, el 61,13 %, representado por 379 personas, dan cuenta, reconocen y valoran el esfuerzo de la Universidad Mariana en acciones de compromiso y responsabilidad social, al confirmar total acuerdo frente al cuestionamiento efectuado. La cifra se refuerza cuando 213 personas (34,35 %) dicen estar parcialmente de acuerdo. De los 620 encuestados, 27 personas (4,36 %) expresan algún tipo de desacuerdo. La mayoría sostiene que reconoce y confirma que la universidad sí realiza iniciativas de compromiso social y responsabilidad a partir de su identidad institucional; dan a entender que lo hacen porque forman parte del área misional de la institución, como reza en el Estatuto General (Universidad Mariana, 2021) y como tal, son actores de primera línea en los resultados y la proyección de la universidad. En este caso, representa la fuerza de su quehacer, esta labor de hacer posible la declaración de la misión y el PEI.

Entre otras cosas, el compromiso social y la responsabilidad exigen a la universidad, poner en sintonía su misión, visión, principios y valores con el proyecto de formación profesional, el cual debe sustentarse en criterios integrales que den lugar a líderes del cambio social, capaces de proyectar y hacer posibles los nobles ideales procurados por los grupos humanos y la humanidad en general. En consecuencia, el compromiso

social hunde sus raíces en los currículos y la praxis formativa de quienes serán los futuros egresados y, por ende, los agentes primordiales que concretizan estas acciones estratégicas.

Imagen corporativa de la Universidad Mariana

Finalmente, el cuestionario planteó una pregunta clave referida a la imagen corporativa de la universidad. Se les solicitó que indiquen cómo evaluarían la imagen corporativa e institucional de la Universidad Mariana. Los datos que arroja la Tabla 13 son los siguientes:

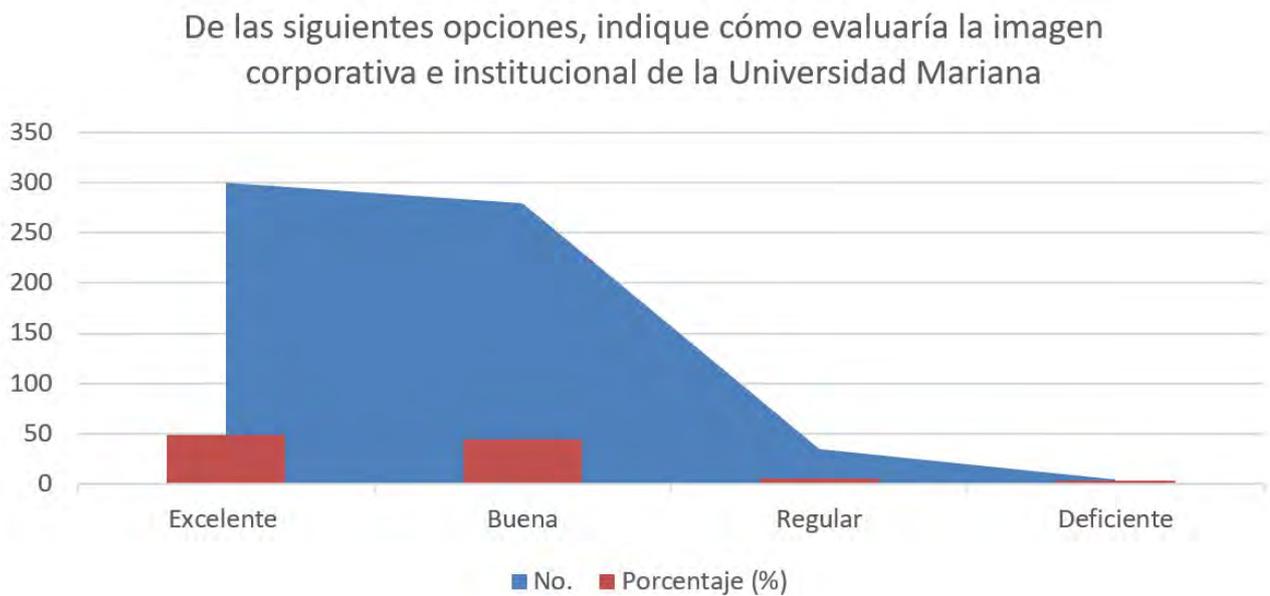
Tabla 13

Imagen corporativa

| Pregunta de selección | Respuesta | No. | Porcentaje (%) |
|---|------------|-----|----------------|
| De las siguientes opciones indique cómo evaluaría la imagen corporativa e institucional de la Universidad Mariana | Excelente | 300 | 48,387 |
| | Buena | 279 | 45 |
| | Regular | 35 | 5,645 |
| | Deficiente | 5 | 0,806 |
| | Total | 620 | 100% |

Figura 14

Imagen corporativa



En la Figura 14, de entrada, se aprecia que, el 48,39 % de los docentes encuestados califican como excelente la imagen corporativa e institucional de la universidad; en un segundo rango, el 45 % la califica como buena y el 5,65 % considera que es regular. Al margen, se registra un porcentaje del 0,81 %, correspondiente a cinco personas, que la consideran deficiente.

Lo importante del asunto es que el 93,39 % del personal incluido en la muestra, agrupa su percepción de la imagen corporativa e institucional de la universidad, entre buena y excelente, situación que obliga a los estamentos universitarios y, con mayor razón a las

autoridades universitarias, a mantener y consolidar esa posición. Perozo (2004) considera que la imagen corporativa es un valor agregado de las organizaciones. Al respecto, explica que

La imagen corporativa de las organizaciones es uno de los elementos de relevancia estratégica para garantizar el crecimiento de las organizaciones. Ante la presencia del siglo XXI, cada día resulta una preocupación generalizada por parte de las empresas y sus gerentes el establecer, cómo son percibidas sus actividades institucionales y sus mensajes en los medios de comunicación social, así como las expectativas que, frente a las organizaciones, tienen los

públicos objetivo internos y externos, con el fin de garantizar una imagen positiva. (p. 2)

En términos generales, el estudio estadístico, así como los componentes definidos desde el diagnóstico cualitativo, permitieron comprender que existe un nivel de apropiación de la identidad institucional en la comunidad universitaria y este se refleja en el conocimiento que los miembros tienen de los aspectos claves. Cabe decir que, el campus universitario, la colegialidad, las cercanías en las infraestructuras y los procesos comunicacionales han permitido fortalecer cada una de las categorías o variables identificadas en el diagnóstico situacional. Sin embargo, la universidad debe reforzar el sentido de pertenencia, el conocimiento de ciertos procesos misionales respecto de la identidad católica, de la obra en pastoral de la provincia y de la espiritualidad mariana y franciscana.

Es importante que la universidad, con el tema de la identidad institucional, se enfoque en la caracterización de indicadores, competencias y herramientas que le den valor agregado a las acciones de apropiación que realiza. La universidad debe ser más estratégica y contundente en materia comunicacional, corporativa y de política organizacional; debe fomentar la participación en proyectos y actividades de carácter institucional, como sentido de pertenencia, valores institucionales, principios, clima organizacional y sentido de su espiritualidad con enfoque diferencial, especialmente con los docentes y estudiantes. A la vez, debe impulsar el desarrollo de actividades conjuntas en torno a núcleos comunes y campos específicos de la formación integral del estudiante y de los docentes según la normatividad vigente, los documentos institucionales y las políticas.

El objetivo final que deja este análisis exploratorio será potenciar y promover trabajos institucionales que contribuyan a mejorar la imagen corporativa de la universidad, interiorizar la misión y el proyecto educativo universitario y, propiciar espacios para la reflexión crítica, el aprendizaje autónomo, la participación,

el pleno desarrollo de habilidades y destrezas y, la búsqueda del bien común, como aspectos fundamentales que promueven la misión, el PEI y el modelo pedagógico.

Discusión

Percepciones sobre el significado de la identidad institucional

Vargas (1994) sostiene que

Una de las principales disciplinas que se ha encargado del estudio de la percepción ha sido la psicología y, en términos generales, tradicionalmente este campo ha definido a la percepción, como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización. (p. 48)

En este contexto los actores involucrados, tanto en la encuesta como en la consultoría, comprenden que la identidad es un principio y una política institucional de gran impacto, núcleo fundamental que integra distintas expresiones institucionales tanto internas como externas. La identidad institucional no son los cursos de humanidades ni las humanidades como saberes; la identidad institucional es el fundamento, soporte del carácter diferenciador de la Universidad Mariana. La identidad institucional trasciende lo curricular, según lo establecido por la Ley 30 de 1992; es en el pleno sentido de la palabra, la responsabilidad social de la universidad respecto a su imagen corporativa, académica, científica, cultural, filosófica y espiritual.

En la Universidad Mariana, la identidad institucional tiene dos connotaciones: a) La identidad limitada a unos cursos de humanidades que, con el tiempo, fueron simplificados a tres créditos según la malla curricular. b) Acciones esporádicas de formación y reconocimiento de lo institucional, cuya responsabilidad es

encomendada al Departamento de Humanidades y Pastoral Universitaria. En este aspecto, conviene repensar estos aspectos en función de su integralidad, complementariedad e interdisciplinariedad. Siendo un asunto institucional, la identidad debe ser un compromiso misional, una política de gran impacto. Los actores del proceso de la consultoría expresan que se debe tener una visión global de la identidad institucional para asumir el compromiso de todos los agentes de la universidad. En este caso, se refieren al empoderamiento de los directivos y la corresponsabilidad de toda la comunidad universitaria en la apropiación y comprensión de la identidad institucional, evitando la mirada reduccionista de la formación institucional a unos cursos, áreas o dependencias. Analizando la importancia de la identidad institucional, se requiere ajustes de orden administrativo, financiero y académico para fortalecer su servicio e impacto.

Verdaderamente, la reflexión acerca de la identidad institucional permite el encuentro fraterno, dialógico, cercano con la espiritualidad franciscana, asumiendo una actitud crítica de lo que somos y lo que podemos ser en la construcción de una universidad católica en un contexto de región y de país. La reflexión sobre identidad se debe efectuar en torno a lo institucional, desde el compromiso de corresponsabilidad de toda la comunidad y no solo con la visión de sentido particular de los cursos que componen el área institucional.

Otras expresiones de lo que significa la identidad institucional se refieren a que esta debe ser un eje fundamental de la formación, que requiere más apropiación e impulso de toda la comunidad universitaria, liderada por directivos y docentes. La identidad institucional no solamente corresponde a los cursos de humanidades, sino que involucra a todo el estamento universitario; es un aporte clave que permite el conocimiento y aplicación de la pedagogía franciscana, a la vez que, la formación personal, profesional, practicidad en las vivencias como universidad.

Por otra parte, los actores manifiestan que la formación humana es un componente de lo institucional y lo humano; debe articularse o integrarse con los contenidos de la formación disciplinar y profesional y lo institucional, con las políticas de desarrollo y proyección social. En este sentido, se requiere integrar la formación teórica de las humanidades con la vida cotidiana de los distintos actores de la comunidad universitaria; es decir, con la filosofía, la espiritualidad, lo institucional, que son la clave del ser y el quehacer, el sello propio de la Universidad Mariana. Al mismo tiempo, se requiere liderar el proceso del eje de desarrollo referido a la identidad institucional, para que las dos perspectivas caminen al unísono.

Asimismo, sobre la categoría 'Identidad como política', expresan que no existe doliente sobre el liderazgo de este proceso institucional y que no debe ser tarea exclusiva del Departamento de Humanidades y pastoral o Bienestar universitario, apoyar las iniciativas, sino que deben estar implicados los directores de programas, porque la identidad llega a los estudiantes por la vía de ellos.

En este caso, se debe considerar que cada programa académico está respondiendo a formar un profesional con una clave común, con elementos propios de identidad y de filosofía y un proyecto de vida en particular. Por lo tanto, se debe fortalecer la identidad institucional, la filosofía y la espiritualidad franciscana y mariana desde diferentes estrategias dirigidas a los miembros de la comunidad universitaria, incluidos los cursos del componente de humanidades que son de resorte de una malla curricular y que configuran un *ethos* institucional de corte histórico y de sello diferenciador (Marroquín et al., 2016).

Bajo este entendimiento, se comparte el criterio de hacer más vivenciales los procesos de desarrollo institucional, así como los contenidos de formación del área institucional y su componente de humanidades, pero, ante todo, se requiere la integración con los diferentes programas y, en general, con las iniciativas que define el Plan de Desarrollo. En esta perspectiva se concluye que, se debe

generar escenarios que permitan vivenciar la identidad institucional con los diferentes actores que conforman la universidad. La identidad institucional es un aporte de toda la comunidad universitaria y no solo de un colectivo en particular. Para ello es importante unificar las claves del proceso formativo entre programas académicos, Bienestar, Pastoral y el Departamento de humanidades, que permitan favorecer la vivencia de la identidad institucional. Existe una declaración de la identidad institucional; sin embargo, se necesita mecanismos para hacerla efectiva y vivida por toda la comunidad universitaria. Lo importante de este proceso es la coherencia con la formación institucional, las disciplinas y el contexto.

Sugerencias para la construcción de la identidad institucional

De acuerdo con la revisión lograda en la encuesta y la consultoría, se identifica las siguientes sugerencias, las cuales tienen elementos de fortaleza y oportunidad para la universidad. Los actores sugieren: articulación del componente de la identidad institucional con las disciplinas, formando profesionales desde su saber específico, para no perder la esencia del futuro profesional integral. Se demanda más apropiación e impulso de toda la comunidad universitaria, liderada por directivos, docentes y departamentos). La identidad institucional debe implicarse con la proyección social de la universidad. Desde el área se debe promover acciones que involucren a los estamentos universitarios en programas de extensión, cursos, diplomados, cátedras; generar escenarios que permitan vivenciar la identidad institucional con los diferentes actores que conforman la universidad; procurar estrategias pedagógicas que hagan factible la interiorización y la vivencia práctica de los contenidos humanísticos y de los institucionales. El curso 'Pensamiento filosófico' debe dirigirse hacia el conocimiento y ampliación de la filosofía institucional, para fortalecer el sentido de pertenencia de toda la comunidad académica. Este curso deben recibirlo los docentes, el personal administrativo y el de apoyo.

Líneas transversales institucionales

En este sentido, se propone emprender acciones que favorezcan una mejor comprensión y articulación sobre los ejes que constituyen el área institucional y, trascender la visión reduccionista actual, hacia una auténtica transversalización de los objetivos, estrategias y acciones del área institucional, así como también, la creación de escenarios distintos a los cursos de humanidades, como foros, encuentros, convivencias, espacios de debate, concursos, etc. Se debe trabajar en forma conjunta para fortalecer el quehacer del área institucional, respecto de la dimensión política, filosófica, espiritual y de compromiso social que tiene la universidad. Estos conceptos deben marcar la pauta para articular las iniciativas del Plan de Desarrollo 2021-2028 (Universidad Mariana, 2020), fortalecer la articulación y los equipos de trabajo de la Vicerrectoría de Desarrollo Humano Integral y Pastoral, para extender a toda la comunidad universitaria en las convivencias, los ejercicios espirituales y los proyectos del plan de desarrollo referidos a la identidad institucional.

El plan de desarrollo define distintos proyectos que no se está llevando a cabo; para ello se requiere identificar las acciones o iniciativas y, realizar evaluación del impacto y seguimiento. La labor de Planeación debe ser transversal en el desarrollo de estas iniciativas; en este caso, una búsqueda continua de la calidad en el servicio educativo que tiene la universidad desde sus diferentes áreas y componentes. Es esencial propiciar espacios de democracia participativa a nivel institucional, como encuentros fraternos de la familia franciscana, vivenciar el principio de solidaridad para compartir con los otros, dinamizar proyectos que fomenten los valores marianos y franciscanos, visibilizar la cultura de la paz en las actuaciones del diario vivir, asumir espacios de sentido crítico en torno al medio y a una situación real, organizar y, desarrollar encuentros de reflexión de toda la comunidad universitaria.

Por último, un aspecto clave es construir un plan de formación integral de la

espiritualidad mariana y franciscana, que tenga en cuenta los siguientes aspectos:

- Interesar a la comunidad en la espiritualidad franciscana visible interna y externa.
 - Posibilitar la unificación de criterios o lineamientos de articulación entre toda la universidad.
 - Asumir una metodología más práctica basándose en el hacer más que en la teoría.
 - Entablar un diálogo con los programas para, conjuntamente, definir lo que se quiere aportar a las macro competencias.
 - Generar espacios de encuentro y reflexión entre dependencias, áreas y programas en torno a la filosofía institucional, creando proyectos institucionales que integren los programas, para visibilizar la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.
- En este aspecto, se debe reconfigurar las propuestas urgidas en la historia sobre la *Cátedra de Filosofía Institucional*, o la *Cátedra Universidad Mariana* creada por un equipo interdisciplinario, para revisar todos los pilares de la institución.
- Revisar la conformación del plan de estudios fundamentado en valores, humanismo y responsabilidad ética y social.

Líneas de articulación curricular y pedagógica

En este sentido se propone -articular las humanidades con actividades de extensión y proyección, promover contenidos que apunten a fortalecer la cultura institucional, el ser y el quehacer de la universidad, etc. Es importante, aprovechar experiencias significativas que existen al interior de algunas unidades académicas para articular módulos, cursos y proyectos pedagógicos. La formación humana e institucional debe ser un componente clave para la formación de los docentes que se implican laboralmente, de suerte que les permita articular la formación específica y disciplinar. Se debe socializar en cada uno de los programas

académicos, las competencias, resultados de aprendizaje y contenidos formativos que pretenda alcanzar el área de humanidades (Institucional), con el objeto de contribuir al logro de los propósitos de formación definidos en la Misión y el Proyecto Educativo.

Es fundamental formular proyectos en los cuales se evidencie con claridad y coherencia la identidad institucional, para hacer visible la articulación e interacción entre la espiritualidad de la universidad, su filosofía y el entorno. En el contexto de la diversidad, de la universalidad y de los enfoques diferenciales, se debe crear espacios o escenarios diferentes a la eucaristía, que permitan la experiencia de la espiritualidad, yendo más allá del culto y de la religión, permitiendo el diálogo de las espiritualidades y haciendo visible la declaración de la misión institucional que reza:

Mediante la interacción con el entorno y el diálogo entre fe, ciencia y cultura, contribuye a la transformación sociocultural y al desarrollo con justicia social y respeto por el ambiente, desde el Evangelio de Jesucristo y la espiritualidad mariana y franciscana (Universidad Mariana, 2020, p. 32)

Conclusiones

La Universidad Mariana, como comunidad académica, entiende que el carácter institucional es una impronta de su ser y quehacer, que contribuye a la realización de los ejes misionales en el sentido de propender a una educación que promueve el espíritu crítico, el sentido ético y el compromiso social y, a revisar su marco axiológico que se enfoca hacia una educación centrada en la formación humana, cristiana y franciscana, cuyo propósito institucional es formar profesionales humana y académicamente competentes.

La identidad institucional debe ser corresponsabilidad de todos los miembros de la comunidad universitaria y, para ello, es necesario apropiarse y vivenciar los contenidos que subyacen a su esencia y finalidad. Se hace necesario repensar la forma de proyectar y hacer vida los

principios y valores de la identidad mariana en todas y cada una de las prácticas pedagógicas, investigativas, administrativas, directivas y de proyección social, para contribuir al desarrollo de la ciudad, el departamento y la nación, en armonía con la riqueza de la 'casa común' y la espiritualidad mariana y franciscana.

La identidad institucional se debe fortalecer y para ello, son necesarios el compromiso y el trabajo mancomunado e integrado de todos sus miembros, desde unas directrices y una historia conjunta, nutriéndose desde las diferentes perspectivas disciplinares, interdisciplinares e institucionales. El área institucional como saber y la identidad como sentido y directriz institucional, son un proceso de construcción permanente que no se reduce a un currículo o listado de asignaturas, sino a un proyecto de vida institucional con prácticas concretas, coherentes y pertinentes con la cultura local y el contexto regional. En este caso, la identidad institucional influye en los procesos educativos, otorgando fidelidad, corresponsabilidad, coherencia, pertinencia y responsabilidad con lo que declara la universidad en la misión y el proyecto educativo.

La identidad institucional es una política que incide con mayor pertinencia en los procesos educativos de la universidad y en todos los campos, los ambientes y los escenarios donde concluye la comunidad universitaria, pero a la vez, es una línea de acción que refuerza el sentido ético de una universidad con fuerte testimonio en el evangelio y los valores marianos y franciscanos. En este contexto, es relevante la revisión de la misión y visión institucional, en virtud de hacer posible la mejora de condiciones de pertenencia, clima, bienestar y desarrollo humano para los miembros que laboran en la universidad. En este sentido, se debe revisar el sentido de lo incluyente, lo transversal, la formación humana competente y el sentido corporativo de su filosofía. Es importante que, desde cada una de las propuestas curriculares se revise el sentido filosófico de la formación, la espiritualidad que subyace en las prácticas pedagógicas de los docentes y la responsabilidad social que cobra fuerza

en las dinámicas de investigación y de extensión.

Fortalecer la identidad institucional requiere procesos de articulación efectivos y expeditos que permitan agilizar el trabajo para la búsqueda de resultados en sus funciones sustantivas y en las propuestas educativas que surgen del conjunto de los saberes que generan los docentes. La identidad institucional debe ser una práctica descentralizada y, una responsabilidad de todos; no una labor generada en un departamento de humanidades, pastoral o vicerrectoría de bienestar. Se debe tener claro que, la base fundamental para la promoción de la identidad, en este caso de la misión y visión y la filosofía educativa, se forma desde los proyectos de vida de los miembros de la comunidad universitaria, desde una identidad curricular pertinente, en la práctica del modelo pedagógico y con articulación de todos los sectores estratégicos definidos en la política, el mapa de procesos y el plan de desarrollo institucional.

La identidad, como política, filosofía, espiritualidad y compromiso social en los ejes articulares de la gestión institucional, de los planes de mejora y de la proyección articulada entre la universidad y el contexto, debe asumirse como constitutiva del nuevo plan de desarrollo y de la urgente tarea de pensarla como manera particular de construir y aportar a la formación de los sujetos universitarios, de los maestros y sus proyectos educativos, de la labor y gestión transformacional de la gerencia institucional y de la vida específica que nace de la vivencia de la espiritualidad mariana-franciscana, de forma que se lleve a cabo el diálogo interdisciplinar e interdisciplinario que requiere la universidad en sus diferentes escenarios, que se incluya la política de diversidad y se trabaje bajo un enfoque diferencial, para asegurar mejor la apropiación de la identidad institucional y su filosofía.

La historia de la universidad en sus 55 años nos enseña lo que somos, tenemos y hacia dónde llegar, pero aún hace falta reflexionar más el cómo llegar a los ideales que nos proponemos con el contenido institucional. El fortalecimiento

de la identidad institucional es esfuerzo y responsabilidad de todos; esto debe ser una política institucional, una filosofía que fortalezca la cultura, lo corporativo, lo organizacional y lo espiritual de la universidad; por ende, la Universidad Mariana participa de una identidad católica que tiene unas notas y unas características esenciales definidas en la encíclica Excorde Iglesia del Papa Juan Pablo II.

Referencias

- Aguilar, L. F. (1992). *La hechura de las políticas públicas*. Miguel Ángel Porrúa.
- Cochran, W. (2000). *Técnicas de Muestreo* (15.ª ed.). Compañía Editorial Continental.
- Cortés, D. (2011). Aportes para el estudio de la identidad institucional universitaria: El caso de la UNAM. *Perfiles Educativos*, 33(spe), 78-90.
- Ley 30 de 1992. (1992, 28 de diciembre). Congreso de la República de Colombia. https://www.redjurista.com/Documents/ley_30_de_1992_congreso_de_la_republica.aspx#/.
- Maragno, S., De Souza, P. y Lunkes, R. J. (2014). Misión institucional. Análisis de los principales elementos propuestos por Pearce II (1982) presentes en las misiones de los hoteles de Santa Catarina, Brasil. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 23(3), 467-483.
- Marroquín, M., Trejo, H., Guerrero, L. A. y Valverde, O. (2016). *Modelo pedagógico de la Universidad Mariana*. Editorial UNIMAR.
- Perozo, G. (2004). Gestión comunicacional e imagen corporativa en la Universidad Nacional Abierta (UNA). *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 10(2), 295-307.
- Ramírez, F. (2005). El desarrollo de la identidad corporativa: función inherente de la gestión comunicacional. *Orbis, Revista Científica de Ciencias Humanas*, 1(1), 13-22.
- Trejo, H. M., Arce, D. L., Bonilla, C. E., Lucero, A. P. y García, J. R. (2019). *Historia de la Universidad Mariana en San Juan de Pasto y en el sur de Colombia. Aproximación 1967-2017*. Editorial UNIMAR.
- Universidad Mariana. (2006). Reglamento General. http://www.umariana.edu.co/docinstitucionales/Reglamento_general.pdf
- Universidad Mariana. (2011). Proyecto Educativo Institucional (PEI). <http://www.umariana.edu.co/docinstitucionales/pei.pdf>
- Universidad Mariana. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional. Carta de Navegación 2014-2020*. Editorial Universidad Mariana.
- Universidad Mariana. (2020). Plan de Desarrollo Institucional 2021-2028. <https://www.umariana.edu.co/docinstitucionales/plan-desarrollo2021-2028.pdf>
- Universidad Mariana. (2021). Estatuto General. <https://www.umariana.edu.co/docinstitucionales/Estatuto-General-Universidad-Mariana-2021.pdf>
- Viñarás, M., Cabezuelo, F. y Herranz, J. M. (2015). Filosofía corporativa y valores de marca como ejes del nuevo paradigma comunicativo. *Prisma Social*, (14), 379-410.
- Villalobos, J. G., Álvarez, A. L. y Ruesga, J. P. (2011). Espiritualidad organizacional y pensamiento estratégico en la gestión de las universidades del siglo XXI. *Omnia*, 17 (2), 113-127.
- Vallaeyes, F., De la Cruz, C. y Sasia, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. McGraw-Hill Interamericana.
- Vargas, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.

La narración de la experiencia: la esfera biográfica en la formación ciudadana¹

Mónica María Cortés Márquez²
Ruth Elena Quiroz Posada³

Como citar este artículo: Cortés-Márquez, M. M. y Quiroz-Posada, R. E. (2022). La narración de la experiencia: la esfera biográfica en la formación ciudadana. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 9(1), 32-45. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1.art-2>

Fecha de recepción: 05 de septiembre de 2022

Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2022

Resumen

Formar ciudadanos precisa de estrategias educativas que permitan una comprensión de la ciudadanía, más allá de la racionalidad instrumental y de un reconocimiento de la esfera biográfica en el proceso de subjetivación política. El artículo tiene como propósito, aportar al fortalecimiento de la dimensión pedagógica de la formación ciudadana a través de un acercamiento comprensivo a las maneras como los estudiantes aprehenden la experiencia en su trasegar vivencial y en cómo dicha experiencia es fundamental en la construcción de una ciudadanía activa. Es una investigación cualitativa, biográfico-narrativa, realizada con ocho estudiantes universitarios. Los resultados mostraron la potencia de lo biográfico para integrar y vincular lo individual, lo social, lo político y lo jurídico a la formación ciudadana, así como la importancia de que familia y la escuela tengan un mayor compromiso en la promoción de la participación infantil, para el pleno desarrollo de habilidades políticas.

Palabras clave: educación ciudadana; ciudadanía; estudiante universitario (Tesauro de la Educación UNESCO)

¹ Artículo derivado de la investigación "La experiencia ejemplar como relato de formación: un estudio sobre la ciudadanía en estudiantes universitarios", presentado por la primera autora para optar al título de Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia, realizada entre febrero de 2018 y febrero de 2021.

² Doctora en Educación, Universidad de Antioquia. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales - Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE. Bacterióloga y lab. Clínica, Universidad de Antioquia. Asesora Académica de la Universidad CES, Antioquia, Colombia. Integrante del Grupo de Investigación en Educación Superior GIES; Correo electrónico institucional: mcortesm@ces.edu.co. Índice H: 3. [ORCID](#)

³ Doctora en Ciencias Pedagógicas, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba. Magíster en Educación y Licenciada en Educación Preescolar, Universidad de Antioquia. Profesora Titular Universidad de Antioquia, Colombia. Integrante del Grupo de Investigación COMPRENDER. Correo electrónico institucional: ruth.quiroz@udea.edu.co. Índice H: 12. [ORCID](#)

Introducción

En el proceso de formación ciudadana es necesario preguntarse por el 'otro' de la pedagogía; por aquellos que encaran la figura de sujeto-ciudadano y, sobre las vivencias, relaciones y experiencias que aportan en la subjetivación política. De ahí que, entender al sujeto de la educación como un *yo* enriquecido, capaz de narrar su experiencia, permite integrar a las estrategias educativas, las dimensiones jurídica, social y política de la ciudadanía, planteadas originalmente por Marshall (citado por Freijeiro, 2008), así como la configuración de espacios que interroguen crítica y sensiblemente lo que pasa y nos pasa, de un modo singular y concreto con el lente de la universalidad (Pimienta y Pulgarín, 2015; Villasante, 2018).

Para Nussbaum (2005), desarrollar la imaginación narrativa a través de la literatura, ayuda a promover un espíritu deliberante y crítico, así como el ejercicio de una ciudadanía universal, sensible y empática, noción que, sin lugar a dudas, tiene su germen en los grandes mitos, aquellos que, al representar la vida y entramados de héroes y personajes virtuosos, sirvieron de base y referente para la educación de ciudadanos en la Grecia clásica, donde la función pedagógica de los relatos, su vinculación con el aprendizaje (*máthesis*) y orientación a la formación de habilidades políticas, destacan como los principales elementos pedagógicos de dicha estrategia educativa (Castillo, 2016). Ciertamente, la importancia de esta estrategia trascendió la *paideia griega*, extendiéndose como herramienta didáctica usada para la educación de ciudadanos en épocas como el renacimiento (*humanitas*) y la modernidad (*bildungsroman*); con todo y ello, estos metarrelatos o relatos de formación como son conocidos por Delory-Momberger (2015), si bien han permitido vincular la educación y la vida a través de la narración de historias paradigmáticas, la creación, la composición y la narración de la experiencia son actividades discursivas que descansan principalmente en la institución y no en el sujeto de la formación, proponiendo una participación de los educandos, más como espectadores que como protagonistas y productores de sus propias narrativas y tramas (Lyons, 1989; Jaeger, 2001).

Aun cuando el desarrollo epistémico de la narratividad, en opinión de Arfuch (2008), ha abierto en la posmodernidad un espacio dialógico entre la antropología, la sociología, la psicología, la historia, la teoría política y desde luego la pedagogía, ofreciendo una notoria impronta al 'retorno del sujeto' y al relato vivencial de la experiencia, paradójicamente vemos que, en la educación ciudadana, este giro trascendental no se ha dado, pues si bien en el medio se reconoce la necesidad de politizar los ambientes de aprendizaje y de abreviar las distancias entre la vida y la educación ciudadana, los metadisursos que circulan en la institución siguen envueltos en referentes normativos y conductuales, orientados más hacia la configuración de un ciudadano instituido y normativo (Quiroz y Echavarría, 2011).

Respecto a esto, autores como Mesa y Benjumea (2011) piensan que, la universidad no ha efectuado un salto cualitativo que permita apostar a una formación ciudadana genuina y concreta en la que sujeto, objeto, lo singular y lo público sean concebidos y abordados de modo inseparable, situación que planteó en esta investigación, un escenario en el que recuperar el valor didáctico de las narraciones en la formación ciudadana, no solo da cabida a la esfera biográfica como lugar de subjetivación y de reconocimiento de lo vivido, sino que también permite superar los metarrelatos verticalizados y predeterminados, ofreciendo de este modo, un giro narrativo hacia el estudiante-ciudadano y su experiencia (Delory-Momberger, 2015). En virtud de lo cual, bajo el paradigma cualitativo nos propusimos, a través del método biográfico-narrativo, abrir un espacio en el que los estudiantes pudieran narrar sus historias de vida en clave de ciudadanía, permitiéndonos, en términos de Delory-Momberger (2014), un acercamiento comprensivo a esas maneras en las que cada uno, de forma singular 'biografiza' e integra a su capital experiencial, vivencias y acontecimientos, como un proceso de configuración ciudadana.

La investigación tuvo lugar en una universidad pública de Medellín, Colombia; contó con la participación de ocho estudiantes universitarios que, en una práctica biográfica, fueron

productores y protagonistas de sus propios entramados, dando como resultado ocho relatos de vida que, de modo sensible y situado, desvelaron experiencias tejidas alrededor de la ciudadanía. El análisis e interpretación de las historias nos situó en una idea de formación en la que la ciudadanía se construye en un mundo que nos es narrado y que es susceptible también de serlo, planteando a la educación superior, otras posibilidades para tejer un discurso en torno a la ciudadanía en el que los estudiantes, a través de la escritura y la lectura de sí, puedan desarrollar capacidades narrativas y políticas. Por otra parte, el análisis del discurso puso de relieve *la palabra*, categoría que, en primer término, se presentó como *experiencia narrada*, como semejanza inmaterial de lo vivido, capaz de desbordar el tiempo cronos para convertirse en sentido *erfahrung*, en una experiencia singular y concreta en la que el presente no posee extensión, el pasado es memoria y el futuro espera, y en donde la práctica de escritura de sí, ofrece la posibilidad de actualizar, recrear y resignificar lo particular y lo universal (Benjamín, 1971; Passeggi, 2015). En segundo lugar, *la palabra* apareció en los relatos como sustrato ineludible para la educación y el desarrollo desde temprana edad, de una ciudadanía activa y empática, de ciudadanos capaces de expresar y debatir inteligente y sensiblemente sus opiniones y juicios en el espacio público (Nussbaum, 2012).

Metodología

Para llevar a cabo la investigación, se eligió la metodología cualitativa y el método biográfico-narrativo como proceso inductivo de análisis subjetivo e individual. El estudio fue realizado en una universidad pública en la ciudad de Medellín, Colombia y, contó con la participación de ocho estudiantes universitarios: cuatro del área de Ciencias sociales (tres mujeres y un hombre), dos mujeres del área de Salud y dos hombres del área de Ciencias exactas y naturales, matriculados en los últimos niveles de la carrera, captados por la estrategia 'bola de nieve', descrita por Patton (1990). El anonimato de los participantes y su protección se estableció a través del contrato narrativo; los relatos de

vida fueron organizados diacrónicamente, compuestos sin apreciaciones o juicios de valor, salvaguardando las normas éticas de la investigación educativa (Bolívar et al., 1998; Bolívar y Porta, 2012). El microrrelato y la entrevista semiestructurada fueron las técnicas e instrumentos diseñados y usados exclusivamente para la recolección de los registros biográficos (Huchim y Reyes, 2013).

Vale precisar que, se usa el término 'relato de vida', para hacer referencia a las biografías resultantes, luego que, como señala Pujadas (2000), no se trata de la publicación de vidas completas, sino del uso de relatos retrospectivos que dieron cuenta de algunos episodios significativos de la vida de los estudiantes (Bertaux, 2005).

Las preguntas: ¿Cómo he llegado a estar dónde estoy? y ¿Qué me ha hecho como soy?, sirvieron de ocasión para incentivar en estos jóvenes, la producción de microrrelatos en un ejercicio de escritura y de reafirmación de sí, que fue perfilando y evocando, desde sus infancias hasta la juventud, enunciaciones, experiencias y entramados. En este punto, cabe destacar el potencial de los microrrelatos dado que, en la perspectiva de Ricoeur (2004), no solo dieron cuenta de la innovación semántica de los estudiantes, sino también de un preámbulo que introduce al sujeto, ayudando al investigador tanto en la preparación de la entrevista semiestructurada como en el establecimiento de un vínculo de confianza y empatía con el participante, antes de las conversaciones. A continuación, se presenta dos de estos fragmentos, a modo de ejemplo:

Algo que es demasiado importante para mí y [que] no puedo pasar por alto, es mi creencia y mi familia; puedo decir que hoy soy lo que soy gracias a ellos [...] La universidad y las personas que conviven allí conmigo me ayudaron a cambiar; me doy cuenta de los derechos y de los deberes; hay algunos que solo piensan en el beneficio propio y no colectivamente; es triste. (Lina)

Para comprender lo que soy, es necesario devolverme unos años atrás; estudié en un colegio donde la formación estaba

basada en la excelencia (para darle estatus a la institución) y la religión (para ser una niña digna del nombre del colegio), algo que considero impuesto; no había espacio para reflexionar [...] las voces de las niñas no eran tenidas en cuenta y la enseñanza no estaba ligada a los intereses y necesidades de cada una. Sentía que no valía, que no era inteligente o que lo que decía no era relevante. (Carolina)

La entrevista semiestructurada tuvo dos orientaciones: una, de tipo singular en la que se profundizó aspectos y acontecimientos esbozados por los estudiantes en sus microrrelatos y, otra, de índole más general, cuya preparación incluyó una guía de preguntas predeterminadas dispuestas en tres segmentos, así:

1. Presentación del participante y de su entorno vital
2. Indagación por episodios, incidentes, eventos, personas y circunstancias significativas a lo largo de la vida
3. Sentidos de ciudadanía.

Las entrevistas fueron realizadas individualmente, grabadas en audio y video y, transcritas en su totalidad, de lo cual emergieron singularidades, complejidades y la eclosión de pequeños relatos que, posteriormente, fueron concatenados de forma organizada y completa desde la niñez hasta la juventud, proponiendo un relato posmoderno, donde el estudiante encarnó un rol de autor y de protagonista. En esta investigación, la transcripción de la entrevista, la organización diacrónica y secuencial de las unidades biográficas (UB), que corresponden a eventos, anécdotas o microhistorias de interés (Herrera, 2016) y, la composición del relato de vida por episodios, según las etapas vitales, Infancia, Adolescencia y Juventud, son consideradas una parte integral del tratamiento del discurso y del análisis narrativo.

La investigación acogió el *relato biográfico o de vida*, como el término más apropiado para designar la técnica de sistematización que sirvió como soporte para desarrollar su propósito, toda vez que la intención no es la publicación de una vida completa

sino el uso de relatos retrospectivos que dan cuenta de fragmentos o episodios de vida (Pujadas, 2000; Bertaux, 2005).

Hay que mencionar, además, que la composición y organización escrita de la trama final (Herrera, 2016) fue realizada por los investigadores. Finalizada esta etapa, el relato de vida fue enviado a cada estudiante, con el fin de comprobar la veracidad y fidelidad de los acontecimientos relatados, ejercicio de triangulación que nos permitió alentar, como dice Arfuch (2008), una sintonía valorativa y una validación reflexiva e intersubjetiva de lo que se espera del texto. Por último, se solicitó a los participantes hacer un escrito breve de los sentimientos, sensaciones y experiencias que tuvieron al leer su historia completa, afirmándonos en estas devoluciones, que la narración de la vida es una *praxis*, una configuración y reconfiguración de la existencia, como dice la siguiente participante:

Hoy tuve el valor de leerlo y me di cuenta de que tengo experiencias negativas, pero no me he dejado vencer por eso, continúo adelante [...]; me gustó mucho, por fin, leerlo. Creo que es un encuentro conmigo misma. Recordar sucesos que me ayudaron a ver la vida como la veo ahora y a reconocer que existe un otro, me llena de alegría y esperanza en que todo puede mejorar desde ese aspecto humanístico, comunitario, social. (Paula)

El análisis e interpretación fue llevado a cabo desde un enfoque interpretativo, bajo los ejes: diacrónico (vertical) y sincrónico (horizontal), permitiendo mediante el primero, tratar cada historia como caso particular; y, con el segundo, la observación de similitudes, divergencias, solapamientos, entre otros (Pérez et al., 2016). Como resultado, se propone la narración de la experiencia y la escritura de sí, como una práctica formativa que permite pensar la formación ciudadana con y desde los estudiantes, donde el joven, en un espacio sensible, político, creativo y estético, es considerado en su condición de sujeto político. Los relatos también desvelaron experiencias escolares y familiares en las que *la palabra* es un sustrato ineludible para la construcción de ambientes de aprendizaje

seguros y libres, un posibilitador para el despliegue en todas las etapas de la vida de sensibilidades, afectividades y capacidades para la formación de ciudadanos activos, universales y empáticos.

Resultados

Los estudiantes como productores y lectores de historias ciudadanas

Toda narración implica para el narrador, una operación configurante y un desplazamiento y organización de acontecimientos y personajes en una sola trama; se trata de una cualidad prerrogativa del ser humano, que le capacita para componer y recrear realidades pasadas, presentes y futuras, acercando en el espacio lógico, aquello que parecía lejano y que es necesario mantener vivo en la memoria, como referencia de nuestro actuar y el de otros en el mundo (Ricoeur, 2004). En términos de la *poética* aristotélica, la narración de historias es una imitación puesto que, al contar un relato de vida, estamos frente a una imitación de la acción humana real y concreta, a un *como si...*, cuya plenitud y máximo destino se da en el lector. En otras palabras, el vínculo que se establece entre el relato y la vida surge de la cualidad prenarrativa de la experiencia humana y de la intersección entre el mundo del texto con el mundo del lector, de tal suerte que, la actividad narrativa de los participantes en el presente estudio, engloba una lógica que traspasó la sola ordenación de los hechos, dado que se trata de una acción creativa y estética, cuya coherencia interna ofrece una aproximación práctica a los universales allí contenidos (Aristóteles, 1948; Ricoeur, 2004).

Para Verhesschen (2003), el valor de la narrativa descansa en que el lector es quien tiene la potestad de culminar la obra, al dejarse tocar, permear y transformar por ella, configurándose esta lectura y cruce de sentidos, en una actividad estética y ética o, lo que Ricoeur (2004) reconoce en su triple mimesis, como re-figuración (mimesis III). Esto, por supuesto, tuvo implicaciones relevantes para la presente investigación

ya que, en estas historias de vida, el estudiante es narrador-protagonista y, a la vez, espectador; de modo que, cada relato abrió una posibilidad de mediación semántica entre el estudiante y su mundo (*referencialidad*) y, del propio autor con su *yo* ciudadano (*comprensión de sí*), permitiéndonos proponer, en términos poéticos, al estudiante como actor y espectador de un relato que no le es ajeno, porque lo ha vivido y ha sido escrito con la tinta de su experiencia (Ricoeur, 2006). Así que, la versión que de acontecimiento propone Ricoeur (2002) y, la perspectiva de giro narrativo hacia el estudiante, es una invitación a la educación a concebir la narración de vida como posibilidad de empoderamiento, formación y transformación, como se puede apreciar en la experiencia que describe la siguiente estudiante, al leer su propio relato:

Quando leí mi relato, al inicio lloré, lloré como un río; cuando uno retoma esos textos que escribió, se sienten diferentes y ¡guau! que sí lo fue. El relato me dejó que hay que trabajar, hay que perdonar, hay que seguir, hay que sanar, hay que potenciar algunas cosas, hay que dejar de tener miedo. (Ana)

Para efectos prácticos y aplicables en el contexto educativo, la relación entre la vida y la narración se establece por tres anclajes básicos señalados por Ricoeur (2006): el primero lo constituye el conocimiento y la capacidad humana, para usar de manera significativa la red de expresiones y conceptos que configuran la semántica de la acción; es decir, la vida misma nos ofrece y faculta para hacer uso de esta red conceptual, con el fin de componer un relato que pueda hacerse visible y compartido. En este punto, por ejemplo, conceptos como ciudadanía, familia, universidad, Estado, institución, infancia, barrio, gobierno, autonomía, compañeros, maestros, entre otros, fueron configurando la red conceptual que los participantes conocían de modo previo y cuya significación reconocían como aquello que han construido de la mano de los otros y lo otro, como se aprecia a continuación en el relato de una estudiante:

Soy consciente de que, instituciones, personas y situaciones, ayudaron en mi configuración como ciudadano y, desde allí, intento posicionarme. Leyendo mi relato, soy consciente de que hoy soy quien soy, gracias a las interacciones que he construido a lo largo de mi vida; sin embargo, la base fundamental son los valores que pude rescatar de mi familia. (Valentina)

Posteriormente, viene el segundo anclaje: el mundo de la significación mediatizada -simbólica y culturalmente-, aquello que compartimos, porque hace parte de los sentidos que comúnmente elaboramos, como expresa este estudiante:

En la universidad, eso se tiene en cuenta, muy en cuenta; usted es responsable de sus acciones, y mire cómo modifica el entorno con ellas; usted es responsable de qué objetos culturales le entrega a otro; usted es responsable, por ejemplo, de que si usted dice: arroz con leche me quiero casar con una señorita de la capital, está desconociendo toda la ruralidad; a eso me refiero. (John)

Y, por último, el tercer anclaje, el cual se refiere a la cualidad prenarrativa de la experiencia humana, misma que confiere la capacidad de hablar de esta como una historia en estado naciente, como 'historias aún no contadas' y, cuyo destino, como advierte Ricoeur (2006) en su libro *La vida: un relato en busca de narrador*, alcanza su máximo sentido y plenitud en el espectador, como relata este estudiante:

Nadie nos conoce, exceptuando uno mismo; creo que el ser humano lleva consigo secretos, pensamientos, recuerdos y cosas que no saldrán a la luz y se llevará a la tumba. A veces nos acostumbramos a hablar de los demás, pero cuando nos preguntan: ¿Quién eres?, ¿A dónde vas?, ¿Qué quieres?, se nos hace muy difícil responder, porque estamos pendientes del otro y no nos tomamos el tiempo de pensar en uno mismo. Autojuzgar nos se nos hace a veces un poco complicado y, describirnos, aún más. Cada momento, cada instante, cada minuto, cada lugar, cada persona, cada error, cada fracaso,

cada miedo, cada pensamiento, cada triunfo, todo es importante a la hora de pensar en qué es lo que me ha convertido en lo que soy. Creo que todo es mental y si te proyectas desde un principio y haces el bien, por más desfavorable que sea tu situación, saldrás adelante. (Sergio)

Como se ha dicho, este ejercicio de escritura de sí, situó a estos jóvenes como productores de sus propias intrigas, como hacedores y re-hacedores de sus realidades, permitiendo que, a través de estas historias en estado naciente, saliera a la luz su identidad como ciudadanos en el transcurrir cotidiano. En este punto, los estudiantes no solo fueron capaces de sintetizar una trama inteligible, auténtica y formativa, sino también de pensar narrativamente; es decir, de tomar una distancia reflexiva del texto y volver al mundo con nuevas versiones, elaboraciones y aprendizajes dado que, como señala Aristóteles (como se citó en Ricoeur, 2006), "toda historia bien narrada enseña algo" (p. 12), como aparece en los siguientes fragmentos:

No pude evitar sentir emoción al leer los diversos capítulos de mi vida que fueron ahí retratados. El doloroso momento con mi madre que, por cierto, aclaro, que no terminó en ese momento, sino que la lucha con la adicción se prolongó por varios años más, me produce algo en el estómago que no sé describir; este es un suceso de mi vida que no comparto con casi nadie y que solo la gente más cercana a mí conoce, por lo que se me hace un poco raro que alguien más hable de ello, pero es chévere; incluso, siento ahora que, tal vez, me hubiera ayudado mucho en ese tiempo, abrirme un poco más a hablar de ello; pero bueno, no lo hice y sigo aquí, con la ayuda de Dios, quien nunca nos desampara. (Valentina)

Estoy muy agradecido por esta narración; me gustó que llevaste mi historia a un nivel narrativo muy alto; la leí a mi estilo: lento y con sentimiento. Podía verme en cada oración [...]; no se imagina todo el bien que me hizo; es bueno, de vez en cuando, desempolvar los recuerdos que pesan como bultos y, isoltarlos! (Andrés)

El uso de narrativas biográficas provocó en los participantes, nuevas comprensiones de aquello que les ha pasado en la vida, proponiendo una sintonía y fusión de sentidos entre lo vivido, la narración de lo vivido y las acciones y prácticas que emprenden a partir de ello, configurando de este modo, un 'capital experiencial', como un sistema de interpretación y reelaboración de lo pasado, del presente y, de anticipación al porvenir (Delory-Momberger, 2014). Desde este lugar, los relatos de vida dieron cuenta de la condición biográfica de los estudiantes, de esa 'tentación biográfica' que, en palabras de Arfuch (2008), es una alusión al deseo de dejar huella en una narrativa que nos perdure y sobreviva, lo que en nuestra perspectiva, impregna a la formación ciudadana, versiones y matices de la ciudadanía que, desde el punto de vista de la acción humana, muestra una comprensión de esta como algo que está profundamente enraizado en la vida de las personas. A su vez, la re-figuración comprensiva de la experiencia permitió a los participantes, identificar cómo las incertidumbres, los avatares del destino, las vivencias escolares y familiares en la infancia, adolescencia y juventud, fueron perfilando un influjo de experiencias que les alienta a asumir acciones y consecuencias en una perspectiva ética, social y política, incluso de acontecimientos pasados, como se aprecia a continuación:

Cuando estaba cursando el tercer año de la primaria tenía una tremenda conjuntivitis, pero, pese al dolor y a las molestias, continué haciendo mis deberes escolares; por esta actitud responsable gané una medalla de reconocimiento. Este acontecimiento contrasta con un error que cometí y del cual hoy todavía me arrepiento. Mis papás me dieron el dinero para pagar el complemento alimentario en la escuela, porque mi hermano mayor siempre se lo gastaba en otras cosas; me dieron la plata a mí y me la gasté; no pagué el complemento esa semana; me sentía la peor rata; no me acuerdo si me castigaron por eso, pero me dolió mucho cuando al final de ese año escolar estaban dando las menciones de honor y muchos de mis compañeros fueron llamados para premiarlos y a mí, no; entonces mi mamá me dijo: -¡Vio,

vio por robarse esa plata!, eso me llegó al corazón. (Andrés: Infancia)

Una situación específica que me ayudó en mi construcción de ciudadanía fue cuando éramos niños y nuestros padres nos decían que, si nos dábamos cuenta de que nos habían devuelto más dinero del que correspondía en la tienda, era necesario devolverlo; o, que si veíamos de quién era la plata que se caía al suelo, había que entregarla, porque de lo contrario estábamos robando. Esto me ayudó a entender que, estar en el mundo es estar con otros y que, si mi beneficio perjudica al otro, realmente no me estoy beneficiando. Por lo tanto, siento que hoy soy lo que soy gracias a todas las interacciones que he construido a lo largo de mi vida; sin embargo, la base fundamental es: los valores que pude rescatar de mi familia. (Valentina: Infancia)

Ciertamente, la narración de la experiencia nos sitúa en un laboratorio de formas en el que se puede ensayar configuraciones posibles del actuar humano, donde lo estético, lo ético, lo educativo y lo político tienen cabida, en tanto manifestación de experiencia, como del espíritu ciudadano. En estas narrativas, el estudiante es actor y espectador de sí, capaz de establecer en la síntesis de una trama, relaciones de acciones y de consecuencias que no se quedan en el ayer, sino que son resignificadas y revaloradas a la luz del examen interior, aquel que, como menciona Nussbaum (2005), nos permite preguntarnos si hay otra manera de hacer las cosas, autoexamen que, en definitiva, es un componente fundamental en la modelación de un ciudadano ético y crítico, tendiendo puentes entre lo particular y lo universal, entre la imaginación narrativa y la voluntad de ser un yo valioso. En efecto, los universales engendrados en la trama trascienden la operación configurante del relato; se trata también de la puesta en sentido de la sabiduría práctica, aquella que, en términos de Ricoeur (2004), remite a la esfera ética y política de los asuntos humanos, como nos cuenta la siguiente participante:

Hay algo en mi infancia que me ayudó a entender y a hacerme consciente de la presencia de los otros; es el recuerdo

de un señor que vendía limones; venía a mi barrio a pie desde el centro; me acuerdo de cómo caminaba y de su bulto en el hombro. Mi mamá me pedía salir corriendo detrás de él para comprarle limones; yo no entendía por qué tenía que hacerlo, pero mi mamá me explicó que el señor estaba trabajando, que tenía necesidad y que había que ayudarlo, porque estaba trabajando y no mendigando; luego supe que, antes, él era un consumidor de drogas [...]. Entonces, para mí, la ciudadanía es ser consciente de que hay otro, al que tengo en cuenta; yo creo que se está perdiendo mucho eso, que la ciudadanía es un asunto comunitario y no individual; hablamos mucho de ciudadano en lo que yo debo ser y saber, pero, no se pasa al hacer; se queda en teoría, ¿De qué me sirve saber qué es un plebiscito, si no tengo conciencia social y no me importan los demás? para mí la ciudadanía se vive. (Paula: Infancia y juventud)

En síntesis, incluir la narración de la experiencia en los procesos de formación ciudadana afirma una noción de esta como proceso que desborda los aprendizajes, destrezas o habilidades particulares; se trata de un proceso de subjetivación narrativa que se va dando en la medida en la que los sujetos vinculan sus sentidos de ciudadanía y sus prácticas ciudadanas con las vivencias cotidianas, realidades y contextos socioculturales, abordando de manera intelectual, creativa y sensible en la educación, la relación sutil que se teje entre la narración de la experiencia y la construcción de la subjetividad política (Cristancho, 2012).

La ciudadanía en la familia y la escuela: relatos de infancia y adolescencia

Los episodios de vida contados desde la perspectiva de la infancia y adolescencia resultaron altamente significativos para un acercamiento comprensivo hacia los modos como los estudiantes han construido su ciudadanía, en las maneras como el entorno escolar y familiar contribuyeron o limitaron el desarrollo de capacidades políticas y, en cierta medida, en sus prácticas y ejercicios ciudadanos juveniles. Como punto común, la mayoría de las historias señalaron una reiterada

restricción de *la palabra*, sobre todo en el ámbito escolar y familiar, para ellos; sus voces eran poco consideradas; de hecho, refieren que, el “no hablar era sinónimo de ser buen estudiante”, según lo relata una de las participantes; incluso, una de ellas piensa que su autoconfianza fue afectada por este motivo, como se puede apreciar en los siguientes fragmentos:

Solo era admisible la voz de las docentes [...] y de las niñas ‘excelentes’; yo sentía que no era buena para nada; casi no confío en mí, por esas experiencias; yo no era tenida en cuenta por mis maestros; lo que más se valoraba en el colegio era lo académico; aspectos como el ser empático y solidario con el otro, no eran tenidos en cuenta en el proceso evaluativo; esto no era para nada importante. (Carolina: Infancia)

En el colegio, los profesores tenían la marcada tendencia a considerar ‘malos’ a los estudiantes que se atrevían a formular alguna crítica o a hablar; será por eso que, siempre fui considerada una buena estudiante. En mis prácticas pedagógicas he encontrado aún maestras que no permiten la participación de los niños; por eso, trato de hacerlos partícipes, de darles voz, de no ocultarlos, como muchas veces se hace, porque ellos... si bien son niños, también son personas, también tienen sentimientos, también tienen posibilidades para plantear un punto de vista sobre alguna situación. La participación para mí, es primordial en la ciudadanía; la participación es movilización, sea a favor de, en contra de, pero que se haga algo y no quedarse ahí parado, esperando a ver qué pasa. (Lina: Juventud).

El análisis de las tramas desde lo diacrónico y sincrónico nos permitió advertir en algunos de los relatos, una relación directa entre las limitaciones de participación infantil, con el despliegue pleno y total de capacidades para la expresión de opiniones y disensos en la juventud. A esta conclusión fue posible llegar, gracias a las conexiones y engranajes que ellos mismos hicieron de estos sucesos con sus ejercicios ciudadanos actuales:

Yo asisto a casi todas las asambleas; desde allí se escucha múltiples posturas tanto como para mal como para bien, pero que uno se exprese y sea escuchado libremente, es importante [...]. Pero casi no hablo, pero voto; yo soy de las que votan, no por lo que dice la mayoría, sino por la convicción que tengo en ese momento. Esa gente que se para allá es muy guerrera para hablar delante de tanta gente; yo creo que no hablo por timidez e inseguridad porque, si bien yo puedo conocer de muchos temas y consulto antes de hablar, a mí no me gusta hablar por hablar, sino porque yo sé en qué basarme y sustentarme; a veces me da miedo y pienso si estaré diciendo lo que es o no [...]; yo soy muy penosa; a veces pienso que es por lo que me pasó en la niñez. (Lina: Juventud)

Mi papá es muy severo; la voz de mi mamá no aparece y, si acaso lo hace, no es tenida en cuenta; fui aprendiendo que lo mejor era guardar silencio y evitar confrontaciones; siempre he tenido temor de expresar mi opinión; es más como que a una parte de mí, nunca le ha gustado discutir, sean bobadas o una pelea fuerte; nunca me ha gustado expresar; evito mucho la confrontación, evito hablar en la universidad. (Sofía: Infancia)

La reiterada necesidad de abrir espacios plurales y diversos en los que la razón práctica y la simpatía inclusiva puedan ser practicadas desde la niñez, otorgan al sujeto, en términos de Nussbaum (2012), un lugar en el que se pueda adquirir y desarrollar capacidades ciudadanas para la elaboración de consensos y disensos en el marco de comunidades políticas (Corvera, 2011). De modo que, al considerar la formación de ciudadanía desde el sujeto y su experiencia, se posibilita la imaginación narrativa como facultad necesaria para pensarse en el lugar del otro, para hacer lecturas inteligentes de la historia y del contexto que envuelven a las personas, como se puede apreciar a través de la voz de estos participantes:

¡Uy el colegio!, leerse ese manual de convivencia, te lo recomiendo, solo por morbo, solo por leerlo; en el manual está prohibido ser homosexual

[risas]; es súper bacano, si uno mira ese manual constitucionalmente, uno dice: ¡Carajo! Esto es el siglo XXI, en fin [...]. La disciplina y el dogmatismo eran tales que me llegaron a hacer un reporte disciplinario porque se me cayó la biblia al piso; o sea, citaron a mi mamá y me castigaron porque, literal, se me cayó la biblia y la profesora decía que eso era desorden y que estaba irrespetando la biblia [...]. (Jhon: Infancia)

“Para mí, obedecer por obedecer no tenía ningún sentido; había muchas situaciones con las que no estaba de acuerdo; por ejemplo, la expulsión de compañeras por estar embarazadas o por tener una inclinación homosexual” (Paula: Adolescencia).

La universidad, un encuentro con el sujeto político

Los relatos de los y las estudiantes apuntaron a un encuentro en la universidad con su *yo* político, el cual, desde la *palabra*, la *libertad*, y la *igualdad*, pudo hallarse conectado y vinculado con otros mundos de experiencia, por lazos que, incluso, traspasaron la razón práctica, hallando también en la afectividad y el amor por el otro, una manera de expresión y de sentido político, como lo comentan los siguientes estudiantes:

Yo considero que esto es algo muy valioso que tiene la Facultad de Educación y es que los docentes permiten que uno tenga voz [...]. La universidad puede representar un mundo completamente diferente para alguien que, en su vida escolar, no tuvo oportunidades para expresarse ni ejercer su ciudadanía, brindando espacios tanto en los cursos formales como en las asambleas, en las conversaciones con los compañeros, en los murales; la universidad es, como su nombre lo dice, un universo. (Carolina: Juventud)

Antes de entrar a la universidad, no tenía nada de empatía por el otro; yo era un niño muy egoísta también; desde que yo tuviera lo que quiero, no me interesaba el otro y ya hoy en día, tengo demasiada empatía y, si me toca protestar, pues protestamos. (Sergio: Juventud)

La subjetividad política emerge en la medida en que, el estar juntos abre posibilidades de nuevas y mejores maneras de ser y de estar en el mundo, entendiendo que el mundo ya no está circunscrito al espacio escolar o familiar; se trata de una conciencia y de una sensibilidad que, en palabras de Nussbaum (2005), permitió entender a los estudiantes, que existen preocupaciones más universales, reafirmando nuestra pertenencia a dos comunidades (*kosmopolítés*): una local, más doméstica y particular, y otra verdaderamente universal en la que confluyen el razonamiento y las aspiraciones humanas, como lo expresan estos estudiantes:

En la Asamblea de la universidad he aprendido a buscar, contrastar y verificar información para formarme una postura, una opinión [...] Es muy difícil pensar lo que piensa toda la asamblea en general, pero eso también es válido; eso también se lo brinda a uno la universidad, uno ir al Camilo⁴ a escuchar una asamblea de cinco mil personas y ser uno, el poquito que piense diferente, aunque no se atreva uno a decirlo, pero eso también es una experiencia que la universidad brinda, porque eso también lo forma a uno, porque uno no tiene que estar de acuerdo con la mayoría. (Valentina: Juventud)

La universidad me hizo estar más consciente de que hay otros en el mundo, con los movimientos sociales, además de las materias. Cuando digo movimiento, no estoy hablando de capuchos ni de armas. Cuando digo movimiento, me refiero a..., es que mucha gente cree que uno dice movimiento social, y habla de armas, inoooo!, el movimiento social puede ir acompañado de armas o de libros, y hay gente que milita desde los libros; yo milito desde los libros. (John: Juventud)

Como reafirman las experiencias de los participantes, la educación está llamada a promover *la palabra*, no

solo como posibilidad cristalizadora del ejercicio ciudadano, sino también como sustrato para la construcción de ágoras instituyentes, donde se despliegue la imaginación y la creatividad de los estudiantes, a fin de que puedan hacer lecturas y relecturas de sí mismos y de la tradición, posibilitando de este modo, lugares de encuentro en los que las nuevas generaciones puedan recibir una formación que despierte el pensamiento crítico, la sensibilidad y la empatía inclusiva, dotándolos de instrumentos para que sean capaces de elegir, de contrastar alternativas y de seleccionar y narrar su modo de vida (Bárcena, 1997; Cortina, 2005).

Discusión

Los resultados obtenidos y el abordaje biográfico que la presente investigación da a la ciudadanía, plantea una vez más, la discusión sobre las posturas teóricas y epistémicas que soportan las correspondencias y distancias que hay entre la educación para la ciudadanía (EpC) y la formación ciudadana (FC) (Benjumea et al., 2011), así como, la necesidad de continuar ahondando y problematizando en ambas categorías pedagógicas, permitiendo para cada una de ellas, desplegar sus dimensiones, potencialidades y límites en el proceso de subjetivación política (Tassin, 2012). En estos términos, como afirman Díaz y Quiroz (2005), la formación como categoría pedagógica actúa en dos sentidos: uno, como horizonte orientativo de las apuestas y propósitos que una cultura desea alcanzar; y dos, como fin mismo de ese horizonte, en cuya dirección participan de modo integrado y holístico, *la instrucción, la educación y el desarrollo*.

A grandes rasgos, podemos afirmar que *la instrucción* involucra la apropiación de conocimientos, hábitos, habilidades y contenidos, ofrecidos generalmente en entornos escolares de manera intencionada. La *educación*, en sentido amplio, alude al perfeccionamiento de las distintas esferas del desarrollo humano, al logro de funciones superiores encaminadas a la formación de un sujeto libre, capaz de pensar por sí mismo y de usar la palabra para la pertenencia, el

⁴El Teatro Universitario Camilo Torres es uno de los escenarios de eventos culturales, académicos y gremiales más importantes de la Universidad de Antioquia; tiene un aforo de 1200 personas. En este escenario se celebran las Asambleas Generales Estudiantiles.

encuentro y la convivencia. Por último, la categoría *desarrollo*, permite el despliegue y evolución de los aprendizajes y bagajes, de los saberes adquiridos, de las conductas incorporadas, del desarrollo de la conciencia y de las regularidades físicas y cognitivas como elementos constitutivos de la personalidad (Díaz y Quiroz, 2005). De ahí que, el papel de la EpC no solo engloba una transmisión cultural de principios y de valores necesarios para asumir unas reglas de convivencia; la educación debe estar en disposición permanente para el ejercicio de la palabra, la deliberación de los asuntos comunes, el intercambio libre e igualitario de opiniones y, para el diálogo como experiencia política de formación.

Como se ha señalado, la FC, desde una perspectiva narrativa, nos permite pensarla como una práctica de educación de sí, en tanto es proceso de perfeccionamiento, completitud y desarrollo en el que la experiencia narrada y leída, deriva en un ejercicio permanente de construcción y deconstrucción reflexiva del sujeto ciudadano. En este escenario y, retomando algunas de las ideas de Delory-Momberger (2009), la puesta en intriga de la experiencia, al ser organizada en una totalidad significativa, dio cuenta de la imaginación narrativa y de los aprendizajes y prácticas ciudadanas de los estudiantes.

Llevar a la práctica esta iniciativa, a nuestro modo de ver, demanda en primer orden, concebir la narrativa, como sugiere Delory-Momberger (2009), no solo como *un medio* por el cual damos forma a lo vivido, sino también como lugar en el que el individuo *toma forma*; y, en segundo lugar, desde lo didáctico, como posibilidad de despliegue de la 'dimensión formativa de la experiencia', por cuanto involucra operaciones cognitivas superiores que están íntimamente ligadas a la forma cómo aprendemos, interpretamos e integramos los eventos y acontecimientos a nuestro acervo experiencial. En este ejercicio narrativo, los relatos de los participantes fueron desvelando una actividad biográfica tejida alrededor de la escolaridad y de la familia que, justamente, reafirma la indisolubilidad de la educación y de la vida en la formación ciudadana y, del método biográfico, como

posibilidad de comprensión de los modos en los que "los sujetos construyen sus identidades en relación con los contextos socioculturales" (Quezada-Carrasco, 2021, p. 498).

Por lo tanto, como hemos argumentado a lo largo del texto, incorporar la experiencia a las estrategias de formación, invita a pensar la formación ciudadana en una dimensión narrativa, como oportunidad para poner de relieve a ese otro de la pedagogía, a fin de que, en un laboratorio de relatos y formas, se pueda comprender las maneras como los estudiantes van configurando y afirmando su ciudadanía (Alcrudo, 2018).

Por otro lado, algunos estudiantes refirieron pocas oportunidades para la participación y para la expresión de opiniones en la infancia y adolescencia; en particular, manifestaron una mayor inseguridad para la expresión libre de argumentos y disensos en el espacio público universitario, contrario a aquellos que mantuvieron relaciones más horizontales con sus padres o maestros en la infancia y adolescencia. De hecho, un estudio realizado por Mesa (2011) evidenció las dificultades argumentativas y la timidez que los mismos estudiantes identifican para dar su opinión en el foro público universitario, ya sea por inseguridad en sus propios argumentos o, por asuntos de protección personal. Si bien, en la citada investigación únicamente se indaga la experiencia en el ámbito de la educación superior sin tocar etapas anteriores de la vida de los participantes, sí se resalta la capacidad discursiva del sujeto como modo imprescindible para el ejercicio de la ciudadanía. En una lectura similar, Silva y Araújo (2019) señalan que, para la formación de individuos que estén involucrados en los asuntos comunes, es menester proporcionar a los más jóvenes, condiciones y posibilidades para asumir un rol activo, articulando el aprendizaje con la participación social, lo que, en definitiva propone a la educación, una ruptura con los esquemas y abordajes que remiten el ejercicio de la ciudadanía, a la tutela de los adultos, como "ciudadanos en espera o aprendices de ciudadanos" (Fernandes y Trevisan, 2018, p. 122).

Educación para la democracia, implica promover la participación activa de los estudiantes, entendiendo que, justamente, la función política de la educación no es la proyección de la tradición como la perpetuación de las maneras de sometimiento y dominación, sino como un modelo y guía en el que el educador, encarnando una figura de autoridad, pueda ser compañero en la discusión, comprendiendo la responsabilidad que nos atañe como sociedad, de enseñar a los recién llegados cómo es el mundo, sin olvidar que a ellos les pertenece el arte de vivir y de renovarlo (Arendt, s.f.). Sin embargo, como se evidenció en los relatos, “en la práctica seguimos encontrando experiencias escolares asentadas en un paradigma excluyente basado en la individualidad, la competitividad o, la homogeneización” (González et al., 2020, p. 42), contrario a aquellos que mostraron el favorecimiento de la participación como proceso deliberativo e intencional, facilitando prácticas emancipadoras que contribuyen al desarrollo de una ciudadanía justa, de escenarios plurales y de genuina acción, en los que seamos capaces de decirnos y de abrazar a nuestra humanidad.

Finalmente, encontramos en la narración de sí, una posibilidad de viaje interior, un modo de reconocimiento de sí mismos y de encuentro con el otro de forma responsable y justa; una manera de articulación de la esfera social, política y jurídica de la ciudadanía a través de la reflexión de lo vivido, para el desarrollo de capacidades políticas y de una ciudadanía activa (Ferreira et al., 2021). Así, la noción de formación ciudadana con la que partimos en esta investigación y su dimensión pedagógica nos permitió pensarla como una práctica de la educación de sí, viendo en la formación ciudadana, un proceso experiencial, una subjetivación que se construye a lo largo de la vida y al seno de las instituciones socializadoras, donde la experiencia vivida puede ser sometida a relecturas, a nuevas elaboraciones y comprensiones; es decir, a un proceso de “*biografización*”, desde el cual es posible ver, en términos de Delory-Momberger (2014) “las maneras como cada uno se apropia de lo que vive, experimenta y conoce” (p. 697). Por consiguiente, *la narración de la*

experiencia en esta investigación encaró una perspectiva biográfica de la formación ciudadana que, al ser tenida en cuenta en la educación, desbordó la racionalidad normocéntrica con la que frecuentemente es vista, permitiendo la apertura de un espacio en el que la experiencia de los estudiantes en sentido *erfahrung* pudo narrarse y leerse, dando cuenta no solo de las experiencias ciudadanas de los sujetos, sino de las posibilidades y límites que las instituciones socializadoras pueden ofrecer a los más jóvenes para el desarrollo pleno de sus capacidades y emociones políticas, “como imperativo para el ejercicio de una ciudadanía activa que pueda ser y hacer posible habitar *nuestra casa común*” (Baquero, 2021, p. 90) y, la construcción de una sociedad decente, digna y justa.

Conclusión

En definitiva, la narración de la experiencia, se presentó en esta investigación, no solo como dispositivo fundamental para la formación de capacidades políticas, sino también como medio para la visibilización del estudiante como sujeto-ciudadano, como protagonista y parte integral del proceso formativo, sugiriendo a la institución educativa, desde la narración de la experiencia, un punto de mediación distinta al discurso hegemónico para la formación ciudadana, promocionando y reconociendo la escritura de sí como posibilidad epistémica, ética, política, social, jurídica y cultural de movilización de las estructuras que están en la base del proceso educativo; y, de integración de las dimensiones de la ciudadanía —la social, la política y la jurídica—, porque, finalmente, es en las experiencias de las personas que estas dimensiones ciudadanas adquieren vida, quedan envueltas en historias y se convierten en una práctica.

Referencias

- Alcrudo, P. (2018). Educar de 0 a 6 años. Educación y ciudadanía. *Revista Infancia*, 171(2), 5-8.
- Arfuch, L. (2008). *La vida narrada, memoria, subjetividad y política*. Editorial Universitaria Villa María.

- Arendt, H. (s.f.). La crisis de la educación. *Cuaderno Gris*, (7), 38-53.
- Aristóteles. (1948). *El arte poética* (José Goya y Muniain, Trad.). Fundación El Libro Total.
- Baquero, M. (2021). Las emociones políticas. *Sistemas: La tecnología de información y la educación del futuro*. 158(1), 90-99. <https://doi.org/10.29236/sistemas.n158a8>
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Paidós.
- Benjamín, W. (1991). *El narrador*. Taurus.
- Benjumea, M., Gutiérrez, A., Jaramillo, O., Mesa, A. y Pimienta, A. (2011). Formación ciudadana (FC) y educación para la ciudadanía (ÉpC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. *Revista Temas*, (5), 211-224. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i5.695>.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida, perspectiva etnosociológica*. Ediciones Balleterra.
- Bolívar, A. y Porta, L. (2012). La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*, 1(1), 201-212.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa. Guía para indagar en el campo*. Universidad de Granada.
- Castillo, M. (2016). Mímesis y máthesis: acerca de sus conexiones en la Poética de Aristóteles. *Diánoia*, 61(77), 53-81. <https://doi.org/10.21898/dia.v61i77.1475>
- Corvera, N. (2011). Participación ciudadana de los niños como sujeto de derechos. *Persona y Sociedad*, 25(2), 73-99. <https://doi.org/10.53689/pys.v25i2.215>
- Cortina, A. (2005). *Ciudadanos del mundo hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza.
- Cristancho, J. G. (2012). Los conceptos: sujeto y subjetivación política. Propedéutica para una reflexión [Ponencia]. *Memoria y subjetividad política en el cine colombiano de la última década*. https://www.researchgate.net/publication/265050966_Los_conceptos_sujeto_y_subjetivacion_politica_Propedeutica_para_una_reflexion
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y Educación, Figuras del individuo proyecto*. CLACSO Coediciones.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710.
- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Díaz, A. y Quiroz, R. (2005). *Educación, instrucción y desarrollo*. Universidad de Antioquia.
- Fernandes, N. y Trevisan, G. (2018). Ciudadanía ativa na infância: roteiros metodológicos. En Pereira, M. F. y Picornell, A. (Organizadoras.), *Experiencias mundiales de ciudadanía de la infancia y adolescencia* (pp. 121-139). Editora UFPB.
- Ferreira, S., Pereira, A., Georgiano, J., Souza, C. y Caique, F. (2021). Adolescentes en la escuela: grupos de reflexión para pensar en la práctica de la ciudadanía. *Alteridad, Revista de Educación*, 16(2), 249-260. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.07>
- Freijeiro, M. (2008). ¿Hacia dónde va la ciudadanía social? (De Marshall a Sen). *Andamios*, 5(9), 157-181. <https://doi.org/10.29092/uacm.v5i9.188>
- González, A., Cortés, P. y Rivas, J. (2020). Experiencia escolar, diversidad y ciudadanía justa. Un estudio biográfico-narrativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 41-58. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.002>
- Herrera, D. (2016). Aportaciones metodológicas a la investigación biográfica, relacionadas con el procesamiento y la organización de los datos. *Cuestiones Pedagógicas*, (25), 145-160. <https://doi.org/10.12795/CP.2016.i25.11>

- Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12026>
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega* (15.ª ed.). Fondo de Cultura Económica de México.
- Lyons, J. (1989). *Exemplum: The rhetoric of example in early modern France and Italy*. Princeton Legacy Library.
- Mesa, A. y Benjumea, M. (2011). La educación para la ciudadanía en la educación superior. *Uni-pluri/versidad*, 11(1), 1-12.
- Mesa, A. (2011). *El juicio de los espectadores de Hannah Arendt: Entre la educación para la ciudadanía y la formación ciudadana en la universidad* [Tesis Doctoral, Universidad de Antioquia]. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/>.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Editorial Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades, propuesta para el desarrollo humano* (A. Mosquera, Trad.). Editorial Paidós.
- Passeggi, M. (2015). Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación. En *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 69-88). CLACSO, Universidad de Antioquia.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2.ª ed.). Newbury Park.
- Pérez, A., Sabirón, F. y Azpillaga, V. (2016). El aprendizaje de la ciudadanía a lo largo de la vida: un estudio narrativo desde historias de vida. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (28), 189-201. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.28.14
- Pimienta, A. y Pulgarín, R. (2015). Configuraciones discursivas de la formación ciudadana: Hacia la constitución de los sujetos políticos. En R. Quiroz, M. R. Pulgarín (Comp.). *Educación y Ciudadanía*, (pp. 41-84). Alfagrama Ediciones.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- Quezada-Carrasco, P. (2021). La investigación narrativa-biográfica: un método para el estudio de jóvenes mapuche en educación técnica. *Revista Inclusiones*, 8 (Núm. Esp.), 496-518.
- Quiroz, R. y Echavarría, C. (2011). Perspectivas políticas y ejercicio ciudadano en un grupo de jóvenes investigadores universitarios. *Temas*, 3(5), 175-190. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i5.693>.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: ensayos de Hermenéutica* (2.ª ed.). Fondo de Cultura Económica de México.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Editorial Siglo XXI, S.A.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora, Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22.
- Silva, M. y Araújo, U. (2019). Aprendizagem-seviço e fóruns comunitários: articulações para a construção da cidadania na educação ambiental. *Ambiente & Educação*, 24(1), 257-273. <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v24i1.8157>
- Tassin, E. (2012). De la subjetivación política. Althusser/Ranciere/Foucault/Arendt/Deleuze. *Revista de Estudios Sociales*, (43), 36-49. <https://doi.org/10.7440/res43.2012.04>
- Verhesschen, P. (2003). The Poem's invitation': Ricoeur's concept of Mimesis and its consequences for narrative educational research. *Journal of Philosophy of Education Society of Great Britain*, 3(3), 449-465. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00338>
- Villasante, R. (2018). La política del reconocimiento de Charles Taylor. *Proyección: Teología y mundo actual*, (270), 245-265.

Percepción de los estudiantes respecto al uso de dispositivos móviles desde su dimensión cognitiva¹

Angie Dalila Perafán Noguera²

Yicela del Pilar Fierro-Marcillo³

Como citar este artículo: Perafán-Noguera, A. D. y Fierro-Marcillo, Y. P. (2022). Percepción de los estudiantes respecto al uso de dispositivos móviles desde su dimensión cognitiva. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 9(1), 46-63. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1.art-3>

Fecha de recepción: 05 de septiembre de 2022

Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2022

Resumen

Teniendo en cuenta la importancia que en la actualidad tiene el uso de dispositivos móviles y su proceso de incorporación en los ambientes de aprendizaje, como un recurso educativo que facilita las actividades de aprendizaje, se vio pertinente analizar el uso de ellos en la asignatura de Ciencias Sociales de grado octavo en la Institución Educativa Almirante Padilla, desde la percepción estudiantil, en su dimensión cognitiva. La metodología tuvo un enfoque mixto con dominancia cuantitativa; se analizó dos variables: Percepción del estudiante respecto al uso del dispositivo móvil y Dimensión cognitiva del estudiante.

Los resultados dieron a conocer unas actitudes muy favorables por parte de los estudiantes, lo cual se corroboró con la observación directa. De lo anterior, se diseñó una propuesta de plan de mejoramiento para cada factor, recomendando el uso de una herramienta que sigue un objetivo que dará tratamiento a una oportunidad de mejora.

Palabras clave: percepción; cognición; ciencias sociales; ordenador; celular.

¹ Artículo resultado de la investigación titulada: Percepción de los estudiantes respecto al uso de dispositivos móviles desde su dimensión cognitiva, desarrollada entre el 15 de marzo y el 15 de noviembre de 2018 en la Institución Educativa Almirante Padilla, ubicada en el municipio de San Francisco, departamento del Putumayo.

² Licenciada en Informática, Magíster en Pedagogía. Docente IEM Seminario Ipiales. Correo: aperafan@gmail.com

³ Licenciada en Informática, Especialista en Gerencia Informática, Magíster en Pedagogía. Docente Universidad Mariana. Correo electrónico: yfierro@umariana.edu.co [ORCID](https://orcid.org/)

Introducción

En Colombia, el proceso de introducción de dispositivos móviles es naciente y se inició con los programas piloto que buscan dotar a las instituciones públicas del país con tabletas, propiciando espacios de capacitación docente a partir de los cuales se logre promover el uso apropiado de tales elementos en las diferentes áreas de los niveles de básica primaria y secundaria, así como también, en la implementación y desarrollo de proyectos productivos.

En este sentido, la investigación realizó una descripción del uso de la tecnología móvil en el área de Ciencias sociales, teniendo como fundamento, el importante avance en el desarrollo de aplicaciones que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje (EA) para esta área, las potencialidades de las temáticas a tratar y la motivación por el conocimiento del contexto que rodea a los educandos. Se analizó las percepciones respecto al uso de dispositivos móviles, en el componente didáctico y la dimensión cognitiva, desde cinco habilidades básicas fundamentales, con la visión de los jóvenes del grupo objeto de este trabajo, lo cual permitió generar un conjunto de recomendaciones dirigidas a los maestros y a la institución, a fin de optimizar las prácticas educativas, utilizando los dispositivos móviles. Para ello se utilizó una perspectiva metodológica mixta, con predominancia cuantitativa. La información que se obtuvo cuenta con la confiabilidad, validez y rigurosidad que permite a la investigación, convertirse en un referente de reelaboración y construcción teórica del uso de los dispositivos móviles en el contexto regional.

Los resultados obtenidos fueron organizados según los indicadores formulados para cada factor constitutivo de la subvariable, caracterizando el comportamiento de los porcentajes obtenidos según las escalas de medición formuladas, lo cual se corroboró con el proceso de observación directa de las clases. A partir de esto, se construyó una matriz FODA con las principales inferencias del proceso desarrollado, las cuales se convirtieron en insumo para la formulación de la propuesta de mejoramiento.

Esta última corresponde a una construcción del equipo investigador, respecto a cada subvariable, donde se hace las recomendaciones pertinentes al uso de una herramienta según el caso, en cumplimiento de un objetivo que da respuesta a la oportunidad de mejora. Con ella, la institución podrá orientar la toma de decisiones en cuanto a la implementación del uso de dispositivos móviles en la asignatura de Ciencias sociales con otros actores y grados.

Metodología

Determinados los objetivos de este trabajo, la investigación se enmarcó en un paradigma mixto, con predominancia de información y análisis cuantitativos. Dada la naturaleza de las variables a analizar, las técnicas y los instrumentos utilizados, se determinó la predominancia del paradigma cuantitativo.

La investigación se catalogó como un estudio exploratorio, ya que la temática abordada carece de estudios similares dentro del contexto regional. La literatura consultada reveló que las investigaciones de tal tipo han sido llevadas a cabo en el campo de los dispositivos móviles, pero con población de otros niveles educativos y en diferentes contextos.

Por las características del proceso de investigación a realizar, se hizo un direccionamiento hacia un diseño descriptivo, en el cual se analizó la percepción de los estudiantes respecto al uso de dispositivos móviles desde su dimensión cognitiva, a partir del desarrollo de prácticas de aula con los mismos. Sobre ellos se hizo una valoración con fines pedagógicos, en la cual se emitió juicios de valor orientados hacia el mejoramiento o la optimización de sus potencialidades al interior de la clase. La investigación se define como Exploratoria-Descriptiva, ya que describe una situación que no ha sido estudiada previamente y sus resultados dieron a conocer los aspectos generales en torno al problema investigado.

El diseño planteado para el desarrollo del proyecto investigativo es no experimental, puesto que las variables objeto del análisis no sufrieron ningún

tipo de manipulación por parte del equipo investigador. La situación se observó en la población seleccionada, de acuerdo con su ocurrencia y sin ejercer influencia sobre ella. Este diseño de investigación se centró en analizar las siguientes variables: a) Percepción respecto al uso de dispositivos móviles y, b) Dimensión cognitiva.

Se recolectó datos en un solo momento y en un tiempo único, con el propósito de describir las variables y analizar su incidencia, lo que corresponde a un enfoque transversal, pues se trató de describir la situación en un momento dado, sin realizar variaciones en el tiempo.

La investigación se desarrolló con 60 estudiantes de grado octavo del nivel de básica secundaria de la Institución Educativa (IE) Almirante Padilla, ubicada en el municipio de San Francisco, departamento del Putumayo, considerando la accesibilidad para el desarrollo del trabajo, por cuanto los estudiantes de este grado tienen acceso al uso de los dispositivos móviles existentes en la institución.

Con relación al proceso investigativo, se diseñó dos instrumentos de recolección de información, con base en las técnicas de encuesta y observación directa. La primera correspondió a un formulario contentivo de 62 afirmaciones diferenciadas en escalas Likert, de frecuencia y calidad, según las variables, subvariables e indicadores establecidos. Por su parte, la guía de observación estructurada no participante tuvo como fin, el registro de determinados hechos en donde se vería la implicación de las variables de estudio. Una vez que se hizo la aplicación de los instrumentos de información, se procedió a realizar el vaciado y posterior procesamiento estadístico de información, a través del programa SPSS.

Resultados

El proceso de recolección de información, a partir de la aplicación de los instrumentos diseñados, arrojó un conjunto de resultados que se relaciona con cada uno de los indicadores de medición propuestos. La variable de percepción, centrada en indagar las concepciones y juicios de valor creadas por los estudiantes a lo largo del tiempo en el cual han venido utilizando los dispositivos móviles en sus clases de Ciencias sociales, contó a su vez con dos subvariables de análisis, que corresponden a los aspectos didácticos y el recurso dispositivo móvil.

En los aspectos didácticos se tuvo en cuenta tres factores de gran importancia para analizar la praxis del maestro al interior del aula: la metodología aplicada por el profesor, la relación entre el docente y el estudiante durante el proceso educativo y, la pertinencia del uso del dispositivo, vistos todos ellos desde la percepción de los jóvenes participantes de este proceso. Con relación a la metodología, se obtuvo buenos resultados, pues los jóvenes reconocen cada una de las fases de la clase propuestas: exploración, estructuración, ejecución y evaluación.

En la exploración, referida a las actividades previas a la experiencia educativa, donde se hace exploración de conocimientos previos y presentación de objetivos de aprendizaje, se encontró que los jóvenes reconocen y diferencian plenamente el proceso formativo, pues tuvieron posturas favorables y muy favorables frente a ello. No obstante, conviene reforzar lo que corresponde al proceso de exploración de conocimientos previos que, en la observación hizo presencia en un 50 % de los registros realizados. La estructuración, donde se hace la presentación inicial del tema y la forma como se utilizará el dispositivo móvil, se ratificó como una fase inalterable que se realiza en todas las clases, en torno al uso que se le dará a la herramienta en la actividad y los beneficios que de ello se obtiene.

La ejecución es una de las fases mayormente favorecidas, pues la aplicación de dispositivos móviles es posible para cualquier grado, como herramienta didáctica para el desarrollo

de las actividades de clase, en especial en el favorecimiento del trabajo individual y colaborativo. Pese a la existencia de aspectos controversiales como el fenómeno del individualismo o el aislamiento, estudiado por varios autores, los resultados permitieron dar a conocer que el trabajo individual y colaborativo se ve ampliamente estimulado en el aula, desvirtuando de esta forma, la tesis respecto a posibles efectos perjudiciales sobre los estudiantes y, confirmando que uno de los principales factores que determina que los posibles efectos negativos del uso de los dispositivos móviles no se vean reflejados en el aula, consiste en crear un ambiente saludable, de confianza y aceptación, generador de emociones positivas que se vinculen con la autoestima del aprendiente.

En la fase de evaluación, el dispositivo móvil se consolida como una herramienta de innovación en actividades que permitan valorar los aprendizajes de los estudiantes, pues además de permitir conocer su progreso, desarrolla habilidades de autoevaluación y realimentación. Los aspectos propios de la evaluación que se observó fundamentalmente en las clases fueron: la existencia de criterios de evaluación, la receptividad de estudiantes, el desarrollo de talleres grupales e individuales y las estrategias del docente para reorientar y mejorar el aprendizaje y, realimentar objetiva y positivamente.

Ahora bien, dentro de los aspectos didácticos del proceso de EA, la relación docente-estudiante es uno de los aspectos fundamentales para la consecución de los fines esperados. En esta subvariable se analizó dos aspectos que forman parte de tal relación: 1) El rol que cumple cada uno de los integrantes cuando desarrolla las actividades y 2) La interacción entre el educador y el educando mientras se lleva a cabo el proceso. Aquí se encontró que se cumple un rol activo por parte de los dos actores. El maestro se convierte en un mediador de aprendizajes, guía y orientador, lo cual es fomentado en los modelos de formación del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC, 2014) y ratificado por Valverde (2011) en sus recomendaciones para ser un docente E-competente. Por su parte, el estudiante

cumple un papel colaborativo, cooperativo, empático y participativo que, a su vez, guarda el respeto por su maestro, mientras apoya a sus compañeros en la solución de problemas pequeños y aprovecha las ventajas que le da el dispositivo en el desarrollo de la actividad.

Dentro del indicador de interacción, una de las principales preocupaciones radicaba en que el dispositivo desplazara al maestro, hecho refutado en este estudio, pues los jóvenes opinaron estar en desacuerdo con ello; por el contrario, el docente guía y orientador, se encuentra en constante interacción con el joven, mediante una relación horizontal en la cual los dos papeles son igual de importantes para el éxito del proceso.

Finalmente, dentro de los aspectos didácticos, se consideró evaluar la conveniencia de la utilización de los dispositivos móviles en las actividades del aula. Con relación a ello, se tomó dos indicadores que dan cuenta de la oportunidad de tal uso: 1. Buen Uso y 2. Mal uso. En cuanto al primero, se planteó siete afirmaciones en las cuales se identifica las potencialidades que ofrece la implementación de dispositivos móviles en las actividades del aula, tales como ampliar los conocimientos, aumentar el dinamismo, la comprensión de procesos y temas de la asignatura, el ofrecimiento de variedad en los aplicativos, oportunidades para aprender desde diversas fuentes de información y uso de recursos educativos digitales. Respecto a ello, se encontró percepciones favorables sobre el 70 % de los encuestados en uso académico, ampliación de conocimientos, búsqueda de información y uso de recursos. En lo que corresponde al segundo indicador, se analizó cuatro afirmaciones que describen un uso inadecuado de los dispositivos móviles, referidas a plagio, apatía de los estudiantes, distracción de las actividades planteadas y disminución de la atención. En este ítem se evidenció una tendencia mediana hacia el acceso indiscriminado a fuentes de información por el uso de internet, lo cual puede conducir al plagio y una aparente distracción por los recursos propios del elemento, tales como chat, redes sociales, entre otros.

Dentro de esta investigación, el recurso tiene gran valor, puesto que el análisis de los diversos factores se congregó alrededor de su uso; ello precisa determinar ciertos aspectos que permiten complementar y dar precisión a los resultados que se logre de cada variable, obteniendo una relación de coherencia y rigor. En cuanto al dispositivo móvil que, para el caso es la tableta, se tuvo en cuenta tres aspectos: 1. Frecuencia de uso, 2. Calidad y 3. Apropiación. Frente a ello se tuvo una frecuencia diferenciada de dos horas semanales en las cuales se destaca el uso de páginas web, buscadores, documentos digitales y el campus virtual de la institución que se trabaja mediante la plataforma educativa Moodle. Los recursos están en buen estado estético y funcional, con una conexión a internet estable que puede ser optimizada para obtener mayor rapidez en la navegación.

En la observación se logró establecer que, la distribución de dispositivos por estudiante en todos los casos es uno a uno, tanto en actividades individuales como grupales; la calidad de las aplicaciones instaladas se evaluó como buena y regular en el 66,7 % de los encuestados, lo que indica la necesidad de una actualización permanente. En el factor de apropiación se analizó la relación que existe entre el estudiante y el recurso, en términos de empatía, gusto, comodidad y afinidad, pues de este modo es posible lograr resultados exitosos en los procesos. Aquí se definió indicadores de satisfacción y empoderamiento. En cuanto a los primeros, la motivación, el interés, el gusto y la comodidad, utilizando el dispositivo móvil, sobrepasan el 40 % de las percepciones que están totalmente de acuerdo con las afirmaciones planteadas. En cuanto a empoderamiento, se reconoce positivamente los aportes que hacen los dispositivos móviles en términos de mejoramiento en la ampliación de posibilidades para construcción del conocimiento de una mejor manera. Las percepciones favorables superan, en la mayoría de afirmaciones, el 60 %.

Por su parte, en la variable Dimensión Cognitiva, la investigación se centró en describir la percepción de los estudiantes en el uso de los dispositivos móviles desde el aspecto cognitivo, particularizando las

habilidades cognitivas básicas: enfoque, obtención y recuperación de información, organización, análisis y transformación. Para ello se indagó y observó a los estudiantes en algunos factores que permitieron caracterizar cómo ellos adquieren conocimientos a través del uso de los dispositivos móviles.

En la habilidad enfoque se encontró que, para los estudiantes de grado octavo, el uso de los dispositivos móviles sí fortalece la habilidad cognitiva básica enfoque, desde sus dos indicadores: definir problemas y establecer metas; esta habilidad permite que ellos atiendan ciertas partes de la información e ignoren o descarten otras y, reconocer que existe un problema o que se busca el sentido de algo. Este tipo de habilidad generalmente se utiliza al inicio de un proceso, pero se puede volver a utilizar si se desea verificar o redefinir el esfuerzo de una actividad.

Con relación a los resultados obtenidos, las posturas de los estudiantes hacia el factor de obtención y recuperación de información son muy favorables en los cuatro indicadores: Observar, formular preguntas, codificación y recordar; sin duda, se puede afirmar que el uso de los dispositivos móviles favorece la obtención y recuperación de información en la asignatura de Ciencias sociales; desde que los estudiantes recogen nueva información, la codifican para que tenga un nuevo significado y, por último, la recuperan cuando les es necesario.

Respecto a la habilidad cognitiva básica organizar, se puede afirmar que, en general, se presenta una percepción positiva por parte de la población objeto de estudio, debido a que en los cuatro indicadores que se indagó: Comparar, Clasificar, Ordenar y Representar, se tuvo unas posturas que, en su mayoría, están de acuerdo y totalmente de acuerdo en la escala, entre tanto se puede concluir que el uso de los dispositivos móviles permite a los estudiantes organizar la información correspondiente a sus clases de Ciencias sociales de suerte que sea fácil de comprender o presentar, eficientemente. Sin embargo, en todos los indicadores se obtuvo un porcentaje considerable con una postura neutral, por lo que se considera que los estudiantes

tienen dificultad al reconocer si esta habilidad se fortalece con el uso de los dispositivos móviles.

En el análisis, habilidad utilizada para clarificar la información existente a través de examinar sus partes y relaciones, se puede concluir que el uso de los dispositivos móviles permite que se desarrolle en los estudiantes esta habilidad cognitiva; esto se infiere al observar los resultados de cada uno de los indicadores: Identificar atributos, relacionar, reconocer ideas principales e identificar errores, los cuales fueron muy favorables, debido a que las posturas en su mayoría se ubicaron en 'De acuerdo' y 'Totalmente de acuerdo' con las afirmaciones; además, en la observación también se pudo evidenciar cómo los estudiantes, a través de examinar la información, buscar la idea principal, describirla e interpretarla, desarrollan cada una de las habilidades correspondientes a este factor, para luego llegar al análisis clarificando la información existente.

Los resultados de esta variable concluyeron con los resultados favorables para el factor de transformación, puesto que los resultados parciales de los indicadores que se tuvo en cuenta, generación e integración de información, arrojaron percepciones positivas por parte de los encuestados; igualmente, las observaciones corroboraron esta información. Se pudo evidenciar cómo el uso de los dispositivos móviles favorece el aprendizaje de los estudiantes a partir de la producción de nueva información, partiendo de lo más relevante de la misma e integrando los conocimientos previos, con los nuevos.

Los hallazgos obtenidos en cada una de las variables analizadas permitieron la construcción de una matriz FODA que permita orientar la discusión de resultados donde se compiló los aspectos más significativos del análisis.

Tabla 1

Matriz FODA

| Aspectos Didácticos | |
|--|--|
| Fortalezas | Oportunidades |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los estudiantes se ven altamente interesados por el uso del dispositivo móvil en el aprendizaje de la asignatura, lo cual genera motivación y, por ende, buenos resultados. ▪ La metodología de desarrollo de las clases ha permitido generar buenos resultados, manteniendo la efectividad en los roles de cada uno de los involucrados en el proceso. ▪ La IE cuenta con una infraestructura tecnológica que garantiza en buena medida el éxito en el desarrollo de iniciativas mediadas por tecnología. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se ofrece un sinnúmero de aplicaciones, portales y herramientas que aún no han sido exploradas, los cuales pueden generar resultados exitosos en su implementación. ▪ La asignatura de Ciencias sociales tiene una gran versatilidad para el uso de tecnología y la adaptación de las herramientas existentes a las necesidades del tema y/o actividad. ▪ El auge de la tecnología ha permitido que, en las instituciones, esta se convierta en un recurso de necesario uso por parte de docentes y estudiantes. |

| Debilidades | Amenazas |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe poca exploración de los recursos Web disponibles con acceso a internet. ▪ El uso preferencial de una sola herramienta (Moodle) limita las posibilidades educativas de los dispositivos móviles. ▪ No hay una estrategia de implementación formal de los dispositivos a la asignatura. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ La implementación de dispositivos móviles en los procesos de EA puede tornarse obsoleta, según el avance de la tecnología. ▪ En la medida en que los estudiantes dominan el uso de una tecnología, pierden el interés y la motivación por la misma. ▪ El acceso indiscriminado a fuentes de información puede generar vacíos en la calidad de los saberes adquiridos a través de estos medios. |
| Habilidades Cognitivas | |
| Fortalezas | Oportunidades |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alta favorabilidad hacia cada uno de los factores analizados: enfoque, obtención y recuperación de información, organización, análisis y transformación. ▪ Las aplicaciones utilizadas en el dispositivo permiten fortalecer las habilidades cognitivas básicas, según la percepción de los estudiantes. ▪ El docente se encuentra interesado en la implementación de la herramienta y, con la trayectoria que se lleva hasta el momento, tiene un campo abonado, tanto en el área como en la institución. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ El docente cuenta con mayores herramientas para explorar y explotar el potencial que tienen los dispositivos móviles y sus aplicativos y contenidos educativos vinculados, para reforzar habilidades y descubrir otras, dentro de las amplias y complejas posibilidades que encierran los procesos cognitivos de los seres humanos. ▪ La implementación de estrategias educativas que fortalezcan las habilidades cognitivas básicas, incorpora la posibilidad de contribuir implícitamente al desarrollo de habilidades de orden superior, pues los estudios revelan esta gran particularidad presente en la cognición humana. ▪ La tecnología continúa su desarrollo y sigue afectando de diversas formas la mente humana, como un binomio indisoluble y necesario; ello implica que, las innovaciones en distintos ámbitos continuarán generando transformaciones internas. |
| Debilidades | Amenazas |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe inseguridad o desconocimiento por parte de los estudiantes sobre el desarrollo de sus propias habilidades cognitivas y las manifestaciones que estas tienen en las actividades académicas que realizan. ▪ No hay una estrategia pedagógica puntualmente definida para el fortalecimiento de habilidades cognitivas básicas específicas. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ El uso de dispositivos móviles no puede asegurar que los resultados académicos que se persigue sean exitosos. ▪ El estudiante desconoce las potencialidades de los dispositivos móviles en sus procesos educativos, minimizando el fin para el cual son implementados en la clase. ▪ El cambio metodológico genera vacíos en el desarrollo de habilidades, debido al 'facilismo' que ofrece la tecnología. |

Discusión

Este trabajo de investigación permitió realizar la construcción descriptiva de la percepción que los estudiantes tienen respecto al uso de los dispositivos móviles en sus procesos educativos, particularmente en lo relacionado con los aspectos didácticos que guían tal proceso.

Uno de los principales procesos que permitió encaminar el desarrollo del proyecto fue la revisión de los antecedentes: estudios, investigaciones, indagaciones que facilitaron ubicar el objetivo dentro de diferentes contextos y niveles educativos, desde donde se pudo establecer que la implementación de dispositivos móviles en los procesos de enseñanza está creciendo cada día y las tabletas digitales, recursos tecnológicos innovadores, se perfilan como uno de los recursos didácticos más flexibles para el ámbito de la educación.

La perspectiva internacional de los estudios realizados en dispositivos móviles revela fundamentalmente cuatro enfoques sobre los cuales son distribuidos los horizontes investigativos y, por lo tanto, la orientación que toma su uso en el campo educativo, lo cual trasciende los fines del presente proyecto. El primer grupo de investigaciones se enmarca en un fuerte énfasis en la enseñanza, pues analiza los dispositivos móviles y sus herramientas como medio para llegar a los aprendizajes de distintas áreas, entre las cuales están: biología, artes, educación física, inglés, entre otras. En ellos se destaca el uso de repositorios de aplicaciones con fines didácticos, que sirven como referente para la creación de estrategias que vinculen este tipo de recursos en los objetivos de mejoramiento académico de las distintas asignaturas, que se podría extender, a su vez, al campo institucional.

El siguiente grupo de estudios internacionales relacionados con el campo de los dispositivos móviles se adentra en el campo del aprendizaje, pues centra su reflexión en los quehaceres del estudiante cuando usa los dispositivos móviles o sus herramientas para lograr el desarrollo de una habilidad en determinada área. Estas investigaciones se centran en teorías específicas, como lo es el M-Learning,

las habilidades cognitivas y el meta aprendizaje. El grado de complejidad de los estudios permite determinar que el estudio de los procesos cognitivos depende, en gran medida, del contexto, de las características de los estudiantes y el nivel en el que se encuentran. El principal referente de este grupo lo aporta el estudio de caso desarrollado en estudiantes de educación superior, donde el interrogante se enfoca en el desarrollo de habilidades cognitivas, el cual ofrece, entre otros aspectos, un importante compendio teórico relacionado con la cognición en el ser humano. Estos estudios ofrecen a los investigadores la posibilidad de pormenorizar sus pretensiones investigativas, delimitando los alcances que se quiere cubrir, ya que permite observar la complejidad que suponen aspectos aparentemente sencillos a los ojos del investigador.

De otra parte, se encontró una serie de investigaciones relacionadas con el campo de la aplicación o la implementación de dispositivos móviles en un determinado aspecto del campo educativo; ellas centran sus actividades en los cambios que genera el uso de los dispositivos móviles en un determinado aspecto del proceso educativo; por ejemplo, se puede citar el aprendizaje informal, la incidencia sobre los niveles de motivación, la innovación social, la creación de aplicaciones, cuyos hallazgos se disponen a favorecer la reflexión de las tendencias pedagógicas mediadas por tecnología.

Finalmente, y no menos importante que los anteriores, se sitúa un único estudio relacionado con la formación docente en el uso de dispositivos móviles; se realizó en la educación superior y permite analizar la relevancia que tiene la alfabetización docente en el uso de la tecnología educativa, para mejorar los niveles de competencia académica y profesional del estudiantado. Esta investigación tiene un valor absoluto para los objetivos del presente estudio, pues a partir de ella se reconoce la importancia que tiene el docente en el aula, como facilitador del aprendizaje con el uso de dispositivos móviles, lo cual se debe contemplar en los planes de mejoramiento, para que se vea reflejado en los resultados de las acciones de la IE en procura de elevar la

calidad, la cual está estrechamente ligada a la innovación.

Por su parte, la revisión de la literatura se organizó en cuatro ejes conceptuales: 1. La percepción, 2. Habilidades Cognitivas, 3. Dispositivos móviles en la educación y, 4. Aprendizaje Móvil. En la primera sección se realizó una conceptualización general acerca de la percepción en los seres humanos, donde se destaca la postura teórica de Vargas (1994). El segundo aparte señala las habilidades cognitivas que se analiza en este estudio, describiendo la forma como operan en el pensamiento humano, teniendo como fundamento conceptual, el pensamiento de Ramos et al. (2010), Presseisen (2001) y Marzano et al. (1988) quienes, junto a sus referidos, las definen y clasifican. En la tercera parte se indagó de manera general, los aportes que los dispositivos móviles realizan en la educación como medio didáctico para el aprendizaje, así como un compendio descriptivo usual del aprendizaje móvil, como tendencia actual en el uso de dispositivos móviles, desde la visión del MinTIC (2014) y Cantillo et al. (2012) en el contexto de acción del estudio, pero apoyado por la visión de diversos investigadores en el campo.

Ahora bien, habiendo enriquecido el estudio con las posturas teóricas dominantes, se pasó al desarrollo de la investigación en campo. Para ello, y como parte fundamental para lograr tal fin, se hizo necesario conocer las opiniones acerca de los aspectos más relevantes que rodean a este recurso, a partir de crear el ambiente propicio para emitir un juicio de valor desde el aporte que hace la implementación de estos elementos en el desarrollo de la dimensión cognitiva de los individuos, pues como dicen Eggen y Kauchak (1999), la estructura cognitiva que forma el individuo es el conocimiento integrado, que determina cómo se va a interactuar con el ambiente y material de aprendizaje.

Frente a la variable Dimensión Cognitiva, definida por Glass y Holyoak (1986), como el conjunto de procesos por los cuales la información es adquirida a través de los sentidos, transformada, reducida, elaborada, almacenada y recuperada para ser utilizada posteriormente y, considerando

la edad de los estudiantes que conformaron la población, se vio pertinente analizar uno de los dos conjuntos de habilidades que componen esta dimensión: las habilidades cognitivas básicas, que son consideradas como centrales y que ayudan a construir a las superiores (Marzano et al., 1988); por esto no se tomó a estas últimas, por cuanto son construidas a través de procesos más complejos del ser humano.

En este orden de ideas, los análisis realizados permitieron concluir que, las habilidades cognitivas básicas se ven favorecidas por el uso de dispositivos móviles en la clase de Ciencias sociales en el grado octavo, según la percepción de los estudiantes, quienes demostraron una actitud favorable en los diversos indicadores. Ahora bien, conviene considerar los diferentes aspectos constitutivos de esta conclusión, para definir los elementos relevantes en la obtención de una respuesta tan altamente positiva.

En cuanto a los aspectos didácticos, la literatura consultada revela que la inclusión de dispositivos móviles en las metodologías para la EA, es una tendencia que tomó fuerza a partir de que las IE empezaron a tener acceso a tales dispositivos, inicialmente con contenidos preinstalados y posteriormente, gracias a la masificación de internet para los municipios. De hecho, las posibilidades que ofrecen los dispositivos móviles y sus tecnologías asociadas en el plano personal del educador, pueden ser trasladadas a escenarios educativos en los cuales se pueda hacer buen uso de ellas. Estos resultados se ven reflejados en algunas de las políticas gubernamentales de inclusión social y de mejoramiento de la calidad de la educación a través de procesos mediados por la innovación y la tecnología (MinTIC, 2014).

Dentro del proceso metodológico propuesto para el análisis de estos aspectos en este trabajo investigativo, se relaciona cuatro fases fundamentales en los procesos educativos: 1. Exploración, 2. Estructuración, 3. Ejecución y 4. Evaluación. Respecto a las dos primeras, los estudiantes tienen percepciones positivas, aunque su observación no revela que puedan ser desarrolladas durante todas las sesiones de clase, pues en algunos casos, la presentación de

objetivos y la exploración de conocimientos previos se realiza al iniciar una temática que se prolonga por varias semanas. No obstante, en las clases en las cuales se hace uso del dispositivo móvil, siempre se hace un procedimiento de estructuración en torno al papel del elemento para tal actividad y los resultados que se espera obtener, por lo cual es posible afirmar que la estructuración es un proceso inalterable en el uso de tales herramientas al interior de la clase.

La ejecución es una de las fases mayormente favorecidas con el uso de dispositivos móviles, pues su aplicación es posible para cualquier grado como herramienta de trabajo en el desarrollo de las actividades de clase. Un aspecto evaluado en este estudio es el que se relaciona con el trabajo individual y colaborativo, el cual obtuvo una percepción favorable; este aspecto ha causado controversia en los últimos tiempos, pues se cree que el fenómeno del individualismo generado por la interacción con dicho elemento disminuye las posibilidades de socialización de las personas, aspecto controvertido por Flichy (citado por Bermatov, 2014) quien considera que "hace tiempo que ya se percibía una tendencia al aislamiento, y posiblemente sea esto lo que le pudo haber dado éxito social a estas tecnologías" (párr. 14). De hecho, uno de los principales factores que determina que los posibles efectos negativos del uso de los dispositivos móviles no se vea reflejado en el aula, consiste en crear un ambiente saludable, de confianza y aceptación, generador de emociones positivas que se vinculen con la autoestima del aprendiente, factores todos ellos determinantes en el aprendizaje (Arnold y Brown, 2000) y que se relacionan con la afectividad y con las propias estrategias que se emplea para construir el conocimiento (Meyer y Turner, 2002).

En la fase de evaluación se pone de manifiesto todas aquellas estrategias con las que el docente pueda valorar los aprendizajes logrados por los estudiantes en cada una de las temáticas. Para ello, los dispositivos móviles son una herramienta proveedora de ideas que permiten innovar en los tradicionales métodos, para hacer seguimiento al

proceso educativo, siendo recomendable para cualquier área del conocimiento. De allí que los indicadores evaluados en este aspecto recibieron una actitud favorable por parte de los estudiantes, en la medida en que permiten innovar en los métodos tradicionales de evaluar, conociendo los niveles de desempeño de forma inmediata e interpretando los errores, generando oportunidades de autocorrección de forma inmediata. Según Cantillo et al. (2012), los dispositivos móviles ofrecen un amplio conjunto de oportunidades en el campo educativo, ya que su uso en el aula fomenta, impulsa y favorece el desarrollo de las competencias básicas, pues los procesos educativos y formativos desarrollados por los docentes no están orientados a la presentación de conocimientos, sino al fortalecimiento de habilidades, destrezas y competencias, siendo menester evaluar su evolución.

Es de aclarar que, los métodos de evaluación usados, como talleres, exámenes, consultas, no cambian su naturaleza y, por lo tanto, no se ven afectados los fines que persiguen los mismos, sino que se ven enriquecidos por una herramienta tecnológica que, sin lugar a dudas, captura la atención del estudiante, al tiempo que le permite ejercitar sus habilidades cognitivas.

Otro de los elementos constitutivos del proceso se enmarca en la interrelación que existe entre el docente y el estudiante. Esta, vista desde un cuadro tradicional de enseñanza, tendrá una dirección vertical donde, probablemente, se guarde una jerarquía entre los participantes; sin embargo, al hablar de la mediación de un elemento tecnológico como lo es el dispositivo móvil, la direccionalidad del proceso pasa a otro ámbito que conviene analizar, pues el profesor pasa a ser un transmisor de conocimientos para convertirse en un mediador entre el educando y los aprendizajes. En este sentido, las actividades con el uso de estas exigen que se flexibilice las metodologías y se fomente el trabajo autónomo del estudiante, sin dejar de apoyar y orientar los procesos para obtener los productos que se espera. Frente a esto, Cantillo et al. (2012) refieren la importancia de contextualizar el uso de los dispositivos móviles a los contenidos

de las asignaturas, particularmente a los de humanidades, pues su objetivo se centra en desarrollar en los individuos, su capacidad de interpretación de eventos que acontecen en el mundo actual de forma crítica y valorativa y, por ende, ese horizonte no debe verse desenfocado por la implementación de una nueva tecnología.

Existe una marcada tendencia a sobrevalorar el papel del dispositivo en el aula, entendiendo este fenómeno como la posibilidad de relegar el papel del maestro a un segundo plano y cediendo la orientación del aprendizaje al recurso, respecto a lo cual los estudiantes de este estudio manifestaron su desacuerdo. Ello se debe, fundamentalmente, a que el uso del dispositivo en el aula no es accidental ni responde a modas del momento; por el contrario, obedece a un proceso de formación en el cual se ve la oportunidad que ofrece para mejorar el aprendizaje. No obstante, y con el avance acelerado de las tecnologías, estos procesos requieren de estrategias formativas dirigidas al docente, entendiendo que, como principal agente educativo, protagoniza los procesos de enseñanza, pues es un facilitador de los procesos de aprendizaje, un actor que dinamiza, orienta y fortalece el desarrollo de importantes competencias en los estudiantes, permitiendo así, encontrar en las herramientas y dispositivos, fuentes de apoyo que potencien las prácticas de aula (MinTIC, 2014).

Frente a ello, Valverde (2011) señala que los docentes E-Competentes, es decir, quienes se encuentran empoderados de las herramientas tecnológicas como medios para mejorar la calidad de los aprendizajes, deberán:

- Tener un excelente dominio de la asignatura o tema
- Reconocer lo que sus estudiantes deben aprender y, los medios adecuados para lograrlo
- Motivarse por la actualización constante de sus conocimientos y estrategias
- Para ellos, lo fundamental no es tanto lo que el docente ha de comunicar, sino lo que los estudiantes necesitan para aprender

- Su interés no se centra en la acumulación de contenidos, sino en la ayuda que necesita el estudiante para ser capaz de ir construyendo su propio conocimiento.

Al encontrar este equilibrio en el aula, se evitará, por tanto, caer en individualismos o apatías entre estudiantes, pues se generará espacios sanos de debate e intercambio de ideas, centrando la atención en los aprendizajes y no en el recurso, como equivocadamente se cree. Esto se corroboró con la observación realizada en las sesiones de clase con el uso del dispositivo móvil, en las cuales el docente ejerce roles activos, de mediación, tutoría y liderazgo afectivo, evolucionando del viejo papel maestro centrista directivo que enmarcaba la pedagogía tradicional. De la misma forma, el estudiante es protagonista del proceso con desempeños altamente participativos, colaborativos y cooperativos, dejando de lado el papel de receptor. Ello permite demostrar que la tecnología induce a una profunda reflexión sobre el papel que deben desempeñar los docentes y los estudiantes, ya que se plantea sobresalientes transformaciones en los procesos de EA en los diferentes niveles del sistema educativo. Si bien es claro que los ambientes digitales de aprendizaje y la implementación de TIC favorecen la interacción en el trabajo colaborativo, también es cierto que están cambiando considerablemente las relaciones del aula y de los estudiantes, más allá de la transmisión de conocimiento (Area y Correa, 1992, citados por Zambrano et al., 2010).

Los resultados de esta investigación indican que, en general, los estudiantes hacen buen uso de los mismos en las clases, pues exploran y explotan las ventajas y oportunidades señaladas por Low (2006), cuyo fin fundamental es generar impactos positivos en el aprendizaje, según la opinión de los encuestados, sin la presencia marcada de aspectos negativos; sin embargo, se encontró una tendencia hacia la posibilidad de plagio de información y distracción en el desarrollo de actividades.

En efecto, algunas fuentes indican que el uso de dispositivos móviles en el aula perjudica algunos aspectos relevantes

en el desarrollo de un buen proceso educativo, pues la facilidad en el acceso a la información, gracias a internet, incita al estudiante a extraer rápidamente cualquier tipo de información, sin verificar su procedencia y, por ende, sin realizar ningún análisis de los contenidos sobre los cuales trabaja, pues si bien se puede creer que la información tiene bases académicas, puede resultar inapropiada o nociva en el desarrollo cognitivo (Marqués, 2008). Si bien la red pone al alcance del mundo todo tipo de información, es inapropiado sustituir los procesos que se realiza al interior de la mente de los sujetos, en un proceso bien fundamentado de comprensión e interpretación de la misma.

Por su parte y, teniendo en cuenta la gran cantidad de aplicaciones y posibilidades que tiene el uso de los dispositivos móviles, López (2016), sostiene que:

Desde hace un par de años Andreas Schleicher, que es el Director de Educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y del famoso programa PISA (Programme for International Student Assessment, en español "Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes"), afirma en todos los foros en los que participa que la experiencia del uso de las tabletas en las aulas ha sido muy negativa: los alumnos se distraen, supone pérdidas de tiempo innecesarias y no aporta motivación a largo plazo. (párr. 11)

Sin embargo, los maestros se encuentran dando un giro a sus estrategias educativas, velando por que tales situaciones puedan ser mayormente controladas al interior del aula, dando una estructura definida a actividades que concentren la atención de los estudiantes, restringiendo ciertos usos que perjudiquen tal proceso. De esta manera, se da un nuevo sentido a su implementación. Al respecto, afirma Brener (2011):

Si logramos aprovechar la fuerza del otro para involucrarnos en su camino (y el otro en el nuestro), quizás podamos agregarle valor, o habilitar una llave de acceso a otros mundos que, por si solos, nuestros alumnos o alumnas no visitarían.

En consecuencia, los buenos resultados aparecen asociados a la implementación de la estrategia pedagógica más adecuada a los fines planteados. Según el estudio realizado, los ajustes que deba realizarse, no suponen grandes cambios, pues los resultados dados por los estudiantes no revelan grandes deficiencias al respecto.

En general, se pudo comprobar que los estudiantes tienen una marcada afinidad con el uso de dispositivos móviles, en especial los adolescentes, quienes, según la investigación desarrollada por Merino (citada por Campos, 2015), junto a la tecnología, conforman un binomio interdependiente para solucionar aspectos de tipo público, privado, en su vida diaria, personal y académica, como un fenómeno inherente al proceso de socialización con el cual se comunican y desarrollan su ser. Para los jóvenes, la tecnología es completamente familiar; un elemento que les permite compartir espacios y tiempos específicos en los cuales construyen su identidad.

Atendiendo lo anterior y, frente a las necesidades de los jóvenes contemporáneos, el gobierno busca también contribuir en sus planes y programas, en procura de promover la participación y la consolidación de las nuevas generaciones de investigadores, emprendedores, desarrolladores tecnológicos e innovadores, como política del sistema educativo colombiano (Ley 115 de 1994).

Ahora bien, dentro del análisis de las características del dispositivo móvil, que para el caso de esta investigación corresponde a una tableta de donación del programa 'Computadores para Educar' en el año 2013, tiene características aceptables de calidad. Sin embargo, existe la urgente necesidad del mejoramiento de la conexión a internet, dado que la mayoría de las actividades se realiza en la red Intranet de la institución, con el uso de la plataforma educativa Moodle. El estudio realizado por Bringué et al. (2011) revela que los jóvenes dedican al menos dos horas diarias para conectarse a internet, con un aumento del 33 % durante el fin de semana, desplazando a otros espacios y formas de comunicación.

Por su parte, la utilización de herramientas como recursos didácticos en las clases, implica que haya una relación directa entre los contenidos y la realidad del alumno, para que su aplicación no forme parte de un supuesto de difícil aplicación. De aquí que, se requiere incorporar herramientas y contenidos que agreguen un valor excepcional a cada uno de los encuentros de los estudiantes con la tecnología, de suerte que no se convierta en algo rutinario que acabe con la motivación intrínseca que generan estos elementos.

Además, requiere implementar contenidos que proporcionen un valor agregado y diferenciador a lo que se puede obtener de otros medios, con la posibilidad de que puede incorporar multimedia e interacción sincrónica para que el estudiante pueda hacer algo nuevo.

Así, habiendo establecido el panorama general que rodea el uso de los dispositivos móviles dentro de los procesos metodológicos del docente y, contando con el análisis general del escenario de implementación en el aula donde se reveló que dicha propuesta es apropiada para los procesos formativos y recibe la aceptación de los estudiantes en todos los indicadores evaluados, conviene analizar el aporte que, de acuerdo con la percepción estudiantil, se realiza sobre su dimensión cognitiva.

Este estudio se centró en analizar las habilidades cognitivas básicas, categorizadas así por Marzano et al. (1988), Presseisen (2001) y, definidas por los primeros como centrales, que coadyuvan a construir las habilidades cognitivas superiores, pudiendo ser utilizadas en diferentes momentos de los procesos de pensamiento y en varias ocasiones. Dicha selección se sustentó en la edad de los estudiantes y el nivel de complejidad de su estructura cognitiva, en la cual es posible identificar las habilidades básicas de una manera más exitosa que las superiores, pues la línea entre procesos y habilidades es muy difusa, ya que los procesos cognitivos son operaciones complejas que requieren de una o varias habilidades y, a su vez, la forma como una persona usa una habilidad, depende del proceso y del contenido almacenado (Marzano et al., 1988).

Esta investigación, centrada en analizar las habilidades de enfoque, obtención y recuperación de información, organización, análisis y transformación, partió de la importancia que en la actualidad tiene el uso de la tecnología en los jóvenes, lo cual fue corroborado en los resultados obtenidos en las percepciones identificadas y su posterior análisis, en el cual se reveló una alta favorabilidad hacia cada uno de los factores analizados.

Tales resultados encuentran coherencia en la reciprocidad de unos frente a otros en el mundo actual donde la mente y la tecnología se afectan mutuamente gracias a la multiplicidad de aplicaciones, medios y servicios a la orden del hombre que, combinados con sus habilidades cognitivas innatas, logran grandes desarrollos que representan el mundo de las más diversas y completas formas.

En este sentido, Marqués (2012) refiere que, en las generaciones actuales de estudiantes, el avance tecnológico y los cambios sociales requieren que las IE incorporen la tecnología educativa en las prácticas de las clases, con el fin de contribuir particular y pedagógicamente, en la mejora de los procesos de aprendizaje.

A partir de la constante y significativa evolución de las competencias cognitivas de los estudiantes, que se acogen a los cambios sociales y tecnológicos, es menester de las IE, la creación de planes y programas que incorporen la tecnología en el salón de clase. Bajo los principios pedagógicos y tecnológicos, se busca que las tecnologías educativas contribuyan a la mejora de la praxis de aula; para lograrlo se requiere de recursos humanos, técnicos, materiales y metodológicos, conocimientos científicos, competencias investigativas y propuestas teóricas y prácticas, relacionadas con el diseño y el desarrollo, la selección y la utilización, la evaluación y la gestión de los recursos y los medios (Marqués, 2012).

En cuanto a lo anterior, la educación se sirve de la tecnología y esta no debe convertirse en un fin, sino en un medio cuyo objetivo fundamental sea el fortalecimiento de ciertas habilidades innatas que pueda utilizarse en determinado momento. Para ello es necesario que las aplicaciones o materiales digitales sean diseñados con un conjunto de características que

respondan al objetivo que se propone, a las características de aprendizaje de los estudiantes, a las habilidades cognitivas que se quiere potencializar, a los recursos disponibles, a la temática que se va a aplicar y al contexto de acción, elementos que definen el éxito de la actividad propuesta.

Con relación a ello, Dror (2008) manifiesta que también es necesario mantener la atención y la motivación de los estudiantes hacia el proceso y la actividad, ya que el uso del material no asegura los resultados. Ellos deben apropiarse de estos dos elementos, involucrarse, participar activamente, interactuar e interrogarse continuamente; de esta manera, es posible maximizar el aprendizaje y mecanismos cognitivos como la atención y el procesamiento de información.

En este apartado cobra sentido indagar respecto a los aspectos didácticos que rodean el proceso, pues el aprendizaje debe convertirse en un reto constante que requiere el compromiso del profesor en la creación de una estrategia que permita mantener la motivación en los procesos. Si la estrategia es incorrecta o se encuentra mal orientada, aunque se cuente con aplicaciones y tabletas de última tecnología, no se logrará conseguir los resultados esperados. Por el contrario, si se tiene un buen fundamento didáctico, pero las aplicaciones, contenidos digitales y/o materiales son aburridos, la implementación será un fracaso. Ahora bien, Dror (2008) aclara que, crear retos de aprendizaje no significa que las actividades a realizar tengan altos grados de complejidad, sino que sean interesantes y los estudiantes sean retados a pensar, reflexionar o a descubrir algo.

Como ya se dijo, el presente estudio reveló que los estudiantes tienen una percepción favorable hacia el fortalecimiento de sus habilidades cognitivas básicas con el uso de dispositivos móviles en la clase de Ciencias sociales; sin embargo, en todos los indicadores existe un notable porcentaje de estudiantes que escogieron la postura neutral en sus respuestas, lo cual indica que existe inseguridad o desconocimiento sobre el desarrollo de sus propias habilidades y las manifestaciones que estas tienen en las actividades académicas que realizan. Frente a esto, Eggen y Kauchak (1999) explican que,

tales habilidades son desarrolladas en tanto el ser humano tiene oportunidad de practicarlas en diferentes actividades y áreas del conocimiento, siendo conscientes de su existencia. Según esto, en la medida en que se organice una estrategia definida y permanente para la implementación de dispositivos móviles, se logrará un mejor desarrollo de las habilidades básicas y la elaboración de las superiores, con pleno reconocimiento del individuo de tales capacidades. Nickerson et al. (1990) consideran que este proceso de autorreconocimiento de habilidades se puede mejorar a través del tiempo y con la práctica de cierto tipo de tareas intelectuales que den uso eficiente a tales capacidades y, se permita aumentar paulatinamente sus desempeños.

No obstante, el desarrollo de habilidades cognitivas básicas no se debe, en todos los casos, a procesos de intervención de carácter educativo, pues existen estudios que demuestran diversas formas y estrategias que pueden coadyuvar en tal fin, a través de métodos diferentes. Ramos et al. (2010) refieren que, es posible encontrar juegos para desarrollar y evaluar las habilidades, como: *Brain Academy* y *Professor Layton and the Curious Village*. En el primero se evalúa habilidades cognitivas a través de la organización de diferentes secciones que permiten al usuario analizar, pensar, identificar, memorizar y calcular, en diferentes actividades que involucran: reconocimiento de patrones, comparación de patrones de información, secuencias, operaciones matemáticas mentales, operaciones de representación, memoria, correlaciones, agrupaciones, pruebas contra reloj y estrategia. El juego del *Professor Layton* permite desarrollar el pensamiento crítico, dando solución a problemas de maneras novedosas y por medio de estrategias en las cuales los jugadores guían su pensamiento hacia la solución de un problema.

En suma, el desarrollo de habilidades cognitivas básicas requiere considerar los elementos tecnológicos y didácticos. Ormord (2008) y Dunlap et al. (2007) presentan una serie de recomendaciones orientadas a dar cumplimiento a tal fin:

- Presentar la información de manera organizada y con la relación existente entre ella, para que se facilite la organización interna de la misma.

- Utilizar organizadores previos para relacionar la nueva información con sus conocimientos previos.
- Procurar involucrar la atención de los estudiantes en todas las actividades para que mantengan la mente ocupada durante todo el proceso y realicen un correcto procesamiento de información.
- Utilizar aplicativos y materiales de fácil uso, que incluyan botones, diálogos y mensajes intuitivos.
- Las actividades con apoyo como funciones de acercamiento, calculadoras, controles de perspectiva, funciones de búsqueda ayudan a entender y trabajar con el material educativo.
- Emplear materiales de preguntas, simulaciones, juegos de roles y decisión, que lleven al estudiante a aplicar el conocimiento.
- Incluir elementos de construcción como mapas mentales, esquemas, organizadores gráficos, entre otros, que orientan a los estudiantes en la organización y mapeo de su conocimiento y entendimiento.
- Propiciar actividades para cada uno de los momentos de la clase.
- Permitir al estudiante explorar sus propios intereses y profundizar en aquellos elementos de su preferencia.
- Conectar ideas a través de actividades colaborativas y de resolución de problemas.
- Propiciar la indagación, la reflexión y el cuestionamiento de su propio aprendizaje y de sus saberes.

Con esto se pretende que, el maestro cuente con mayores herramientas para explorar y explotar el potencial que tienen los dispositivos móviles y sus aplicativos y contenidos educativos vinculados, para reforzar habilidades y descubrir otras, dentro de las amplias y complejas posibilidades que encierran los procesos cognitivos de los seres humanos.

Conclusiones

La percepción de los estudiantes en cuanto al uso de dispositivos móviles obtuvo una actitud favorable entre ellos, pues los resultados obtenidos en

cada ítem que compone el indicador, recibió respuestas que se ubican entre 'Totalmente de acuerdo' y 'De acuerdo' en una escala Likert, lo cual corresponde a puntuaciones que varían entre 4 y 5, arrojando actitudes favorables para cada ítem analizado, lo cual pudo ser corroborado por los análisis estadísticos que revelaron un alta confiabilidad en las puntuaciones obtenidas. No obstante, y definido el tipo de estudio realizado, es posible que una futura investigación pueda dar mayor claridad al comportamiento de cada subvariable, si se realiza mediciones durante un tiempo definido y mediante la aplicación de una estrategia metodológica orientada a tal fin, lo cual se podría complementar con un grupo control y un grupo objeto que defina la incidencia que tiene el uso de dispositivos móviles sobre uno o más de los aspectos evaluados.

Respecto a la metodología, se evidenció que las fases propuestas para el análisis de este aspecto se están cumpliendo al interior del aula; los estudiantes reconocen y dan cuenta de cada uno de los momentos que forman parte de ella, según lo propuesto en este estudio. Si bien los porcentajes de las actitudes negativas están por debajo del 8 %, es conveniente reforzar tales aspectos, particularmente en la fase de estructuración, que arrojó el valor más alto de respuestas desfavorables. La ruleta propuesta, como creación del Ministerio de Educación Nacional, en su programa bandera 'Todos a Aprender', define una secuencia lógica para la planeación, ejecución y evaluación de los procesos educativos, de la cual se destaca la oportunidad que brinda al docente de implementar estrategias didácticas diversas, entre las cuales sobresale el uso de la tecnología. Esta ventaja simplifica muchas de las tareas que debe cumplir el maestro en cada fase y le permite dedicarse a la enseñanza y orientación de los educados, sin que la interacción con ellos se vea afectada de ninguna manera.

De hecho, el análisis de la relación docente-estudiante reveló que los dos actores participan activamente de todas y cada una de las partes que componen el proceso educativo, sin perder la meta planteada según el rol ejercido y la jerarquía tradicional que caracteriza el

proceso, donde el educando guarda el respeto por su profesor, a quien observa como modelo y ejemplo en su aprendizaje. El estudiante reconoce en el maestro su principal guía en el aprendizaje, por lo cual desvirtúa la posibilidad de que el dispositivo, por sí solo, pueda orientar correctamente el proceso de aprendizaje, pues falsamente se ha debatido en diversas ocasiones la posibilidad de que la tecnología, en sí misma, pueda ejercer un papel educativo, desvirtuando el trabajo desarrollado por el docente al interior del aula, donde además de la enseñanza de una ciencia o disciplina, se realiza un complejo proceso de orientación integral en aspectos que van mucho más allá del dominio de una teoría académica, una técnica o un conjunto de datos.

Así mismo, el estudio permitió observar que, durante la clase, el estudiante mantiene una actitud participativa y empática hacia sus compañeros, conservando la interacción con el docente, lo cual revela que se encuentra enfocado en el desarrollo de la actividad y la naturaleza de lo que tiene que llevar a cabo; evita distracciones en asuntos distintos al del objetivo planeado. Si bien hoy en día es común observar que el uso de dispositivos móviles ha desencadenado dependencias y apatías al contacto personal con sus pares, cuando se trata de actividades académicas, los estudiantes mantienen la concentración en la meta a alcanzar y trabajan mancomunadamente, intercambiando opiniones y apoyándose continuamente en la resolución de pequeños problemas comunes.

Con relación al uso dado al dispositivo móvil, los resultados indican que los estudiantes saben utilizarlo adecuadamente, pues se vio percepciones muy favorables en cuanto al uso académico dado en procesos propios del aprendizaje, relacionados con la ampliación de conocimientos, la exploración de diversas fuentes de información, el manejo de contenidos educativos digitales, entre otros. No obstante, hay opiniones diversas en cuanto al mal uso, particularmente en lo correspondiente a los distractores que se generan en la interacción con el recurso, en particular cuando se tiene acceso a internet, como las redes sociales o los juegos en línea, mismos aspectos que

influyen negativamente en el plagio de información, por la facilidad de acceso a cualquier tipo de dato.

En la evaluación del recurso utilizado se encontró que las tabletas utilizadas están en buen estado estético y funcional; la velocidad de conexión a internet responde a las necesidades de las actividades que se desarrolla en el aula y el uso se estima en dos horas semanales, combinando la metodología tradicional con la del uso de estos dispositivos.

En la indagación de las herramientas utilizadas en las clases, el estudio reveló que las herramientas frecuentadas principalmente corresponden a páginas web, documentos digitales y buscadores. Esto, de una parte, reafirma la necesidad de contar con óptimas condiciones de conectividad y, por otra, revela el conjunto de posibilidades existentes en internet para aplicar en las clases, como los juegos didácticos, los simuladores, los portales educativos, entre otras, propias de la asignatura.

El estudio también reveló el uso dado a la plataforma educativa Moodle dentro de la infraestructura de red local existente en la institución, aspecto a destacar dentro del proceso que se está desarrollando, pues este software de uso libre permite crear y administrar cursos y entornos virtuales de aprendizaje, accesibles desde cualquier tipo de dispositivo y con todos los complementos requeridos para hacer un complemento perfecto a la estrategia didáctica que se esté desplegando.

En cuanto al enfoque, los estudiantes de grado octavo perciben que, con el uso de los dispositivos móviles se fortalece esta habilidad cognitiva básica, desde sus dos factores: definir problemas y establecer metas; esta habilidad permite que ellos atiendan ciertas partes de la información e ignoren o descarten otras y, reconozcan que existe un problema o, que se busca el sentido de algo. Este tipo de habilidad generalmente se utiliza al inicio de un proceso, pero se puede volver a utilizar si se desea verificar o redefinir el esfuerzo de una actividad.

Las posturas de los estudiantes hacia el factor de obtención y recuperación de información fueron muy favorables en los

cuatro indicadores: Observar, formular preguntas, codificación y recordar; sin duda, se puede afirmar que el uso de los dispositivos móviles les ayuda a obtener y recuperar la información en la asignatura de Ciencias sociales, desde el momento en que recogen nueva información, la codifican para que tenga un nuevo significado y, finalmente, la recuperan cuando les es necesario.

En la habilidad cognitiva básica, organizar, en general se identificó una percepción positiva en sus cuatro indicadores: Comparar, clasificar, ordenar y representar; se concluye que el uso de los dispositivos móviles permite a los estudiantes organizar la información correspondiente a sus clases de Ciencias sociales, de modo que sea fácil de comprender o ser presentada eficientemente. Sin embargo, en todos los indicadores se obtuvo un porcentaje considerable con una postura neutral, por lo que se cree que los estudiantes presentan dificultad al reconocer si esta habilidad se fortalece con el uso de los dispositivos móviles.

Referente al factor de análisis, se identificó que el uso de los dispositivos móviles permite que los estudiantes desarrollen esta habilidad cognitiva; esto se pudo observar en cada uno de los indicadores: Identificar atributos, relacionar, reconocer ideas principales e identificar errores. Se evidenció cómo los estudiantes, a través del uso del dispositivo, examinan la información, buscan las ideas principales, describen e interpretan, para luego llegar al análisis, clarificando la información existente.

Las percepciones encontradas para el factor de transformación son favorables en los resultados parciales de los indicadores: generación e integración de información; se pudo evidenciar cómo el uso de los dispositivos móviles favorece el aprendizaje de los estudiantes a partir de la producción de nueva información, partiendo de lo más relevante de la misma, e integrando los conocimientos previos con los nuevos.

Igualmente, se puede apreciar una gran satisfacción por parte de los estudiantes cuando usan los dispositivos móviles en

clase, porque se motivan, desarrollan sus habilidades cognitivas y, a la vez, enriquecen sus conocimientos. A través de la plataforma y las aplicaciones, aprenden, al mismo tiempo que se divierten y, sin duda, la motivación desempeña un papel decisivo en las ganas de estudiar y aprender.

De lo anterior se concluye que, el uso de los dispositivos móviles favorece, en general, las habilidades cognitivas básicas de los estudiantes y, sin lugar a dudas, también se puede afirmar que se está desarrollando habilidades cognitivas superiores, puesto que, para obtener habilidades superiores se hace necesario desarrollar primero las básicas (Presseisen, 2001). Esto es lo que se está planteando en la asignatura de Ciencias sociales con el uso de los dispositivos: que se involucre el uso de otras habilidades, con el fin de llegar a la solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico y pensamiento creativo.

Referencias

- Arnold, J. y Brown, H. D. (2000). Mapa del terreno. En Arnold, J. (Ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 19-47). Cambridge University Press.
- Bermatov, S. (2014). Uso de dispositivos móviles y redes sociales en los jóvenes: ¿mayor conexión o menor sociabilización? <http://www.santiagokoval.com/2014/10/12/uso-de-dispositivos-moviles-y-redes-sociales-en-los-jovenes-mayor-conexion-o-menor-sociabilizacion/>
- Brener, G. (2011). El celular en la escuela. *Revista ALAI, América Latina en movimiento*.
- Bringué, X., Sádaba, C. y Tolsá, J. (2010). *La generación interactiva en Latinoamérica 2010, niños y adolescentes ante las pantallas*. Fundación Telefónica.
- Campos, J. A. (2015). *El uso de las TIC, dispositivos móviles y redes sociales en un aula de educación secundaria obligatoria* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=55897>

- Cantillo, C., Roura, M. y Sánchez, A. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La Educación*, (147), 1-21.
- Dror, I. E. (2008). Technology enhanced learning: The good, the bad, and the ugly. *Pragmatics & Cognition*, 16(2), 215-223. <https://doi.org/10.1075/p&c.16.2.02dro>
- Dunlap, J. C., Sobel, D., & Sands, D. I. (2007). Supporting students' cognitive processing in online courses: Designing for deep and meaningful student-to-content interactions. *TechTrends*, 51(4), 20-31. <https://doi.org/10.1007/s11528-007-0052-6>
- Eggen, P. D. y Kauchak, D. P. (1999). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Fondo de Cultura Económica.
- Glass, A. L. & Holyoak, K. J. (1986). *Cognition* (2.ª ed.). Random House.
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. https://www.mieducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- López, M. (2016). La tableta en el aula ¿es buena? <https://es.aleteia.org/2016/04/01/la-tableta-en-el-aula-es-buena/>
- Low, L. (2006). Connections: Social and mobile tools for enhancing learning. *The Knowledge Tree Journal*, (12), 1-10.
- Marqués, P. (2008). Los riesgos de internet. Consejos para su uso seguro. Habilidades necesarias para utilizar internet. <https://ddd.uab.cat/pub/dim/16993748n2/16993748n2a4.pdf>
- Marqués, P. (2012). La tecnología educativa: conceptualización, líneas de investigación. <https://www.semanticscholar.org/paper/LA-TECNOLOG%C3%8DA-EDUCATIVA%3A-CONCEPTUALIZACI%C3%93N%2C-L%C3%8DNEAS-Graells/7e73c778dc1d740dadfd334992ac316968c0f0d>
- Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C., Suhor, C. (1988). *Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction*. Association for Supervision & Curriculum.
- Meyer, D. K. & Tumer, J. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37(2), 107-114. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_5
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC). (2014). Impulso al desarrollo de aplicaciones móviles. <https://mintic.gov.co/portal/vivedigital/612/w3-articulo-19488.html>
- Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1990). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual* (2.ª ed.). Ediciones Paidós.
- Ormord, J. E. (2008). *Aprendizaje humano*. Editorial Pearson.
- Presseisen, B. Z. (2001). Thinking skills: Meanings and Models Revisited. En A. L. Costa (Ed.) *Developing Minds: A resource book for teaching thinking* (3rd ed.) (pp. 56-62). Association for Supervision & Curriculum.
- Ramos, A. I., Herrera, J. A. y Ramírez, M. S. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación* (34), 201-209.
- Valverde, J. (2011). *Docentes E-Competentes buenas prácticas educativas con TIC*. Ediciones Octaedro, S.L.
- Vargas, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
- Zambrano, W. R., Medina, V. H. y García, V. M. (2010). Nuevo rol del profesor y del estudiante en la educación virtual. *Dialéctica, Revista de Investigación*, 51-61.

La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa

Ramiro E. Ruales Jurado¹

Sara Esperanza Lucero Revelo²

Álvaro Hugo Gómez Rosero³

Como citar este artículo: Ruales-Jurado, R. E., Lucero-Revelo, S. E. y Gómez-Rosero, Á. H. (2022). La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 9(1), 64-73. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1.art-4>

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2022

Fecha de aceptación: 12 de junio de 2022

Introducción

El presente artículo es una revisión temática sobre la autorregulación emocional desde una perspectiva educativa, las emociones y la adaptación escolar, ejes fundamentales de la investigación profesoral denominada *Estrategias de autorregulación cognitivo emocional en procesos de adaptación escolar, en estudiantes de los rangos de edad: 13 a 15 años (colegio), y un promedio de 25 años (universitarios) de instituciones educativas de Ipiales, Pasto, Bogotá (Colombia), Ibarra (Ecuador), Colima (México) y Chimbote (Perú)*. Se realizó la búsqueda en bases de datos como: Scielo (Colección artículos científicos en publicaciones científicas hispanoamericanas), Redalyc (Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal), Dialnet (Servicio de alertas sobre publicación de contenidos científicos) y Google Académico. Se concluye que, para los procesos de educación en niños y jóvenes, es importante profundizar en la autorregulación cognitivo-emocional, por ser un mecanismo que puede favorecer la convivencia escolar, el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades sociales que promuevan el bienestar social, escolar y familiar.

La práctica docente universitaria trae retos que están relacionados más que con el conocimiento mismo que se va impartir, con la atención de una población adolescente que trae consigo una diversidad de aspectos personales que pueden desencadenar

¹ Psicólogo, Universidad Mariana. Especialista en Educación. Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Docente Investigador. Facultad de Educación, Universidad Mariana. Correo: rruales@umariana.edu.co [ORCID](#)

² Psicóloga, Universidad Central del Ecuador. Especialista en Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Magíster en Educación de Adultos, Universidad San Buenaventura de Cali. Dra. en Psico-rehabilitación, Universidad Central del Ecuador. Dra. en Educación, Universidad de Baja California. Correo: slucero@umariana.edu.co [ORCID](#)

³ Licenciado en Informática, Universidad de Nariño. Magíster e TIC y Educación, Universidad Overta de Cataluña UOC. Correo: agomez@umariana.edu.co [ORCID](#)

problemas para la adaptación en un medio donde las exigencias serán mayores, donde no existe la sobreprotección familiar, además del desconocimiento docente sobre el manejo pedagógico emocional de los estudiantes en situación de diversidad. Es así cómo se observa una mayor deserción y pérdida académica, pues es en esta etapa de la adolescencia, donde ocurren tantos cambios físicos y psicológicos y, se establece las relaciones intra e interpersonales (Álvarez, 2010), además de presentarse en la educación universitaria, una mayor exigencia cognitivo-emocional para afrontar y construir su proyecto de vida.

Es una realidad que, al presentarse casos conflictivos en las instituciones educativas (IE), debido a las conductas desadaptativas de los estudiantes, se evidencie una carencia de estrategias para manejar esas problemáticas que, la mayoría de veces son, consecuencia de la disfunción familiar que envuelve a los jóvenes, suscitando mayores dificultades para el proceso pedagógico, con presencia de bajo de rendimiento, deserción, repitencia, indisciplina y matoneo, que afectan la convivencia escolar. Otro problema que se observa es la falta de articulación educativa evidente en las diferencias culturales no solo de los sujetos sino de las IE, cuando se pasa de un colegio a una universidad, como refiere Vasco (2006), "aquel choque cultural cuando el estudiante se enfrenta a otro contexto en una ciudad diferente, aunado a los problemas psicosociales de la adolescencia, el sentido de una libertad por el desprendimiento familiar y diferencia en las normas" (p. 39), así como todas esas nuevas experiencias donde se incluye el alcohol, las drogas, el sexo y la rumba, aunque esto último no es lo que únicamente ocasiona la desadaptación escolar, sino que también se aprecia que el alto nivel de exigencia en algunas universidades, conlleva el fracaso académico, con consecuencias graves para el ajuste social de los estudiantes.

Como respuesta a esta realidad, surge la necesidad de abordar el tema de la autorregulación emocional en el ámbito educativo a partir de una investigación que permita encontrar aquellos elementos que puedan fortalecer la adaptación escolar,

mediante procesos de autorregulación cognitivo-emocional en estudiantes adolescentes que están al final de su proceso de escolaridad en secundaria y a inicios de su formación universitaria. Por lo tanto, es fundamental plantearse los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los problemas de adaptación escolar que presentan los estudiantes entre 13 a 15 y 18 a 20 años?
- ¿Cuáles son los problemas emocionales o comportamentales y niveles de autorregulación cognitivo-emocional en los estudiantes de 13 a 15 y 18 a 20 años?
- ¿Cuál puede ser un plan de intervención, utilizando estrategias de autorregulación cognitivo-emocional, para estudiantes de 13 a 15 y 18 a 20 años que presentan dificultades de adaptación escolar?
- ¿Cuáles pueden ser los niveles de evolución, en la adaptación escolar, en los estudiantes de 13 a 15 y 18 a 20 años después de un plan de intervención con estrategias cognitivo-emocionales?

Así, el objetivo de este texto es hacer una revisión temática a la luz de varios teóricos e investigadores sobre los conceptos claves tratados en la investigación, que faciliten la comprensión de la adaptación escolar y autorregulación cognitivo emocional.

Metodología

Para la revisión bibliográfica se realizó la búsqueda tanto en fuentes primarias como secundarias, lo que facilitó seleccionar la información más sobresaliente de las diferentes bases de datos, siguiendo cuatro pasos que se constituyen en:

1. Selección de las bases de datos: Scielo (Colección de artículos científicos en publicaciones científicas hispanoamericanas), Redalyc (Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal), Dialnet (Servicio de alertas sobre publicación de contenidos científicos), ERIC (*Education Resources Information*

- Center*) y Google Académico.
2. Definición de conceptos relacionados con la adaptación escolar y la autorregulación cognitivo-emocional de los cuales desprenden otros conceptos relacionados, como emoción, educación emocional, regulación emocional.
 3. Primera evaluación de los documentos seleccionados por pertinencia y actualidad de la información.
 4. Verificación y organización de los datos para la estructuración del documento.

Desarrollo

La adaptación escolar. En el ámbito educativo se cuenta como uno de sus objetivos, la adquisición de conocimientos y desarrollo de competencias acordes al contexto cultural y a las demandas que exigen una transformación en la dinámica pedagógica que, muchas veces, está permeada por los conflictos sociales presentes en la región, siendo un reto para los docentes y, una prueba para los estudiantes, que deben acudir constantemente a mecanismos de adaptación en función a factores intrínsecos y extrínsecos del contexto y el entorno.

Entender que es un proceso de adaptación, implica conocer el concepto de ajuste, el cual se refiere al grado de relación entre las capacidades, motivaciones o carácter de las personas y las demandas y oportunidades del contexto. Para el caso del ámbito escolar, la presencia de experiencias positivas o negativas, harán que ese grado de relación de dichas características conlleve un ajuste negativo o positivo, con consecuencias en el imaginario o representación de la autoimagen de los niños, de sus profesores, compañeros y comunidad educativa en general (Curquejo, 2012). Dicho ajuste o adaptación es constante en los niños, no solo por los cambios fisiológicos y emocionales, sino también por las constantes modificaciones en su entorno o en las dinámicas familiares, sociales y escolares, más aún, si presentan alguna condición personal especial (Sánchez-

Pérez y González-Salinas, 2013).

Constantemente, llegan a las IE, estudiantes con situaciones familiares y sociales que se reflejan en las conductas disruptivas o desadaptativas, entre las cuales se aprecia: agresividad, desatención, dificultades de aprendizaje y de habilidades sociales, como consecuencia de maltrato infantil, discriminación, falta de afectividad y comunicación, con las que el profesor debe batallar, sin contar con mecanismos suficientes para lograr equilibrar dichas conductas desadaptativas. Por otra parte, se tiene en cuenta que los niños entre 6 y 12 años de edad, están en una etapa donde los aprendizajes y vivencias escolares permiten moldear su comportamiento, que ayuda a definir su personalidad. Al respecto, González et al. (2010) refieren que, según el desarrollo evolutivo de los niños, se puede observar el proceso socio-afectivo que traen desde su familia, hasta el aprendizaje de valores, normas, habilidades sociales y comunicativas y, si son expuestos a condiciones positivas o negativas, serán estas las que determinen si ellos tienen mecanismos de adaptación escolar que puedan transformar un estado de conducta adecuado.

Es una realidad que, en los centros educativos existen conflictos, conductas agresivas y violentas en los niños, que afectan las relaciones interpersonales y el ambiente escolar, situaciones que urgen de la participación de la comunidad educativa para establecer normas y fomentar los valores con un consenso sobre la disciplina, impuesta sobre ciertos actos lesivos a los niños, con estrategias de socialización y comunicación asertiva con las familias, estudiantes y comunidad educativa en general (Mateu-Martínez et al., 2014).

La Emoción. Otro aspecto importante a tener en cuenta en la presente revisión temática, es el concepto de la emoción, pues quizás es el motor del comportamiento humano y, por lo tanto, se revisará algunos autores que han tratado de explicar sus características, implicaciones en la vida cotidiana y su gran influencia en procesos de aprendizaje.

Se inicia con Goleman (1996), quien

refiere que la emoción es el impulso para actuar; es el sentir y el pensar; es un estado biológico o psicológico que caracteriza la acción humana. Con Alzina (2003) se da una definición con un énfasis en lo biológico, aduciendo que esta se produce en tres etapas: "1) Unas informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro. 2) Como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica. 3) El neocórtex interpreta la información" (p.12). Por otra parte, en los estudios de Boeree (2007) se expresa que la emoción se produce en el sistema límbico y el sistema nervioso autónomo, constituyéndose en un sistema nervioso emocional.

Otra definición de la emoción la da Perpiñán (2013): es un "estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos" (p. 162). Para Valcárcel-Barrero (2014) son: "estados afectivos innatos y automáticos que se experimentan a través de cambios fisiológicos, cognitivos y conductuales y sirven para hacernos más adaptativos al entorno que experimentamos" (p. 9). Así entonces, la emoción es la respuesta a un estímulo, que impulsa a actuar o reaccionar momentáneamente, que dura poco tiempo y, después, se presenta el sentimiento; es decir, el sentimiento es el resultado de una emoción, siendo el sentir, un estado de ánimo (Tachack, 2016).

Componentes de la emoción. Ahora bien, aparte de definir el concepto de emoción, es importante comprender el proceso de la misma, en el que subyacen varios componentes que, según Bisquerra (2003), son el neurofisiológico, que se refiere a las reacciones físicas o corporales que se manifiestan de forma involuntaria (p. ej. reacción al miedo a caer); el conductual, como la emoción que se identifica mediante las expresiones faciales o corporales, tono de voz, que permiten percibir la emoción que está experimentando un individuo; y el cognitivo, que es el sentimiento a la vivencia personal o estado emocional, como la angustia, la rabia, el susto, euforia, entre otras. Este proceso que se lleva con las emociones permite identificar y caracterizar aquellas que se manifiestan y, percibir las en las expresiones verbales,

no verbales, faciales o corporales, mediante los gestos de los individuos.

En principio, se reconoce que las emociones son parte fundamental de la vida y la sociedad, pues determinan el comportamiento y el pensamiento de las personas, siendo importante la educación emocional desde muy temprana edad, en cualquier sexo o diversidad, de suerte que se desarrolle la inteligencia emocional que conllevará diversos efectos positivos como: disminuir la ansiedad y el estrés, evitar conductas riesgosas, tener mayor tolerancia y resiliencia. Según Echeverría (2011), "una reacción inmediata que surge de una situación determinada, va a traer como resultado, un sentimiento" (p. 5) y, si esta emoción perdura, se convertirá en un estado de ánimo o estado emocional, asumiendo un comportamiento que puede ser negativo o positivo, trazando las decisiones futuras.

En consecuencia, se debe poner atención a las emociones negativas, para evitar situaciones perjudiciales que afecten la integridad física de los sujetos y el aprendizaje en el ámbito escolar; de ahí la importancia de la autorregulación de las emociones, pues, como refieren Bisquerra y Pérez (2012), "adquirir competencias emocionales favorece las relaciones sociales e interpersonales, facilita la resolución positiva de conflictos, favorece la salud física y mental y, además, contribuye a mejorar el rendimiento académico" (p. 3).

Un concepto conectado con la emoción es la socioafectividad, la cual involucra aquellas habilidades para el desarrollo emocional, moral y social que, según Goleman (1996, citado por Charry et al., 2014), permiten dar significado a las conductas afectivas propias que van a afianzar la personalidad, autoimagen, autoconcepto y autonomía, para consolidar la subjetividad. Además de potenciar las habilidades de crecimiento personal, fortalecen las habilidades sociales que hacen posible manifestar el afecto y la empatía, tomar decisiones y afrontar situaciones de manera crítica (Charry et al., 2014).

Otro concepto relacionado con la emoción, el reconocimiento, la expresión y el ajuste de los estados emocionales,

es la inteligencia emocional, entendida como la habilidad de discriminar y utilizar los sentimientos y emociones, para dirigir los pensamientos y acciones. Salovey y Mayer (1990) la definen como la percepción precisa y válida de la expresión emocional y, como habilidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual; años más tarde, le incluyen en su definición, su composición de cuatro pilares: percepción emocional, integración emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

Para Goleman (1996), la inteligencia emocional es la manera de interactuar con el mundo desde los sentimientos, controlando impulsos, con autoconciencia, motivación, empatía y agilidad mental; es decir, esa capacidad humana de usar las propias emociones y las de otros, para generar pensamientos y comportamientos que permitan alcanzar sus metas personales (Laporta et al., 2016). Para Marina (2005), incluye aspectos como la valentía, la decisión, el ánimo, la proactividad, los sentimientos, la fortaleza y la resiliencia con las que se maneja los problemas cotidianos físicos, afectivos y/o profesionales. En consecuencia, si bien se observa que existe una gran variedad al respecto, todas las definiciones coinciden en que la inteligencia emocional trasciende las habilidades cognitivas y el coeficiente intelectual (Bisquerra, 2003).

Concluyendo, se ratifica que la salud mental y el bienestar son determinantes para el aprendizaje y la vida. Cuando los niños reconocen, manejan y aplican sus habilidades emocionales e interpersonales, pueden afrontar las adversidades y contribuir productivamente en su entorno, según su edad; además, tienen las condiciones para manejar los cambios de su ciclo vital, comprometiéndose en su aprendizaje y contribuyendo a la sociedad. En este sentido, en la escuela se adquiere habilidades como la lectura, la escritura y la matemática; y, también, aquellas con las que se aprende a relacionarse, a trabajar cooperativamente y a ser responsables de sí mismos (Andrés et al., 2016).

La regulación emocional. Continuando con la definición de términos importantes para la investigación, se tiene el

autocontrol o regulación emocional que, según Dueñas (2002, citado por Casanova, 2014), es la capacidad de manejar acertadamente los propios sentimientos y estados de ánimo, afrontando los miedos y riesgos, recuperándose rápidamente de los sentimientos negativos. Por otra parte, Borrachero et al. (2016) refieren que, el autocontrol implica el manejo, la regulación y la transformación de las emociones a través de habilidades que le permiten a la persona, tomar el control de alguna situación en particular, decidir las alternativas adecuadas y reaccionar asertivamente ante determinados problemas o situaciones.

El autocontrol es un grupo de rasgos personales que incluye la responsabilidad, el esfuerzo y el orden. Además, el control de la impulsividad, fuerza de voluntad, el control ejecutivo, adecuación temporal, autodisciplina, autorregulación y esfuerzo (Moffitt et al., 2011).

Debido a la gran importancia que han suscitado las emociones en el desarrollo del ser humano, se ha abordado de diversas formas el concepto de la regulación emocional, en especial desde un enfoque cognitivo-conductual, como un proceso interno que modula la conducta, donde el individuo es consciente de su propia emoción, siendo capaz de reaccionar adecuadamente (Perpiñán, 2013). Se concibe como la preparación del organismo para responder de forma rápida y adecuada a estímulos que desencadenan respuestas emocionales y fisiológicas, para evitar, inhibir, mantener o modular la forma, intensidad o duración de los estados emocionales (Martínez, 2014).

Esta perspectiva cognitivo-conductual implica habilidades diversas y amplias de los individuos para responder apropiadamente en un contexto cambiante y con excesos, orientando el control de la respuesta emocional hacia algo que brinde comodidad personal, a partir del reconocimiento y el manejo de las emociones propias y las de los demás (Macías et al., 2013). Por otro lado, se hace referencia al control de las respuestas de activación a partir de estructuras biológicas maduras, según la atención y entrada de información que afectan las emociones y, por ende, las

interpretaciones de dicha información, manejando las señales de activación emocional, lo que hace que el sujeto acuda a las fuentes de afrontamiento y la selección de modos adaptativos para la expresión y el control de las emociones (Kinkead et al., 2011).

La autorregulación cognitiva implica identificar creencias, pensamientos, ideas y percepciones frente a experiencias personales vividas en los diferentes contextos familiares, escolares y sociales; esto ayuda a un saber observar, para un saber hacer y llegar a un mejor convivir.

Una parte de la inteligencia emocional es el autocontrol o, desde la perspectiva de este estudio, el autodomínio emocional que ayuda a organizar, modular y contener sentimientos y actuar acorde a ellos. Con el control de las emociones, el sujeto puede ser capaz de desarrollar al máximo sus capacidades, facilitando una vida saludable en cualquier nivel de su vida (Martínez et al., 2011). Las competencias emocionales y las características de los individuos son interdependientes y se retroalimentan entre sí, por lo cual se da la importancia de una educación emocional y cooperativa en el proceso escolar, desarrollando habilidades de autocontrol desde la infancia (Casanova, 2014).

A nivel educativo se ha abordado ampliamente el concepto de autorregulación del comportamiento, haciendo referencia al compromiso de los estudiantes en su propio aprendizaje, sin embargo, cuando se aborda estas habilidades de autorregulación desde un enfoque cognitivo, se habla de inhibición o del control ejecutivo, lo cual tiene una implicación en el rendimiento académico que, al ser manejado, puede traer buenos resultados en un mejor convivir y, por ende, un mejor desempeño de los estudiantes tanto en lo académico, como en lo personal y social. Es esencial tener en cuenta los factores contextuales respecto a la familia y el entorno social, que son de gran influencia en el desarrollo de las habilidades de autocontrol o autorregulación emocional (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

En el ámbito educativo es relevante

reforzar las habilidades de autorregulación, pues cuando los niños logran reconocer sus emociones y las de los demás, se convierten en gran ayuda para sus pares, mejorando la autoestima, las relaciones interpersonales y, dando lugar a puntos de encuentro para resolver conflictos y mejorar la convivencia escolar; así que, con un mejor clima en el aula, el proceso de enseñanza y aprendizaje será más eficaz (Díaz Blanco, 2015).

La inteligencia emocional, como una capacidad aprendida y susceptible de entrenamiento para la autopercepción, autorregulación, automotivación, empatía y capacidad de relación (Goleman, 2012), debe ser reforzada mediante la educación, como una innovación en la dirección y desarrollo de capacidades emocionales que contribuyen al bienestar personal, social y escolar (Bisquerra et al., 2015). Bisquerra y Pérez (2012) expresan que, la buena actitud del profesor es fundamental, porque ofrece seguridad, respeto y confianza en los estudiantes, reforzando igualmente las relaciones entre la familia y la escuela, de manera que todos participan de forma activa en la educación emocional de los hijos.

El interés sobre la educación emocional también lo manifestó la Organización Mundial de la Salud (OMS, citada por Martínez, 2014), presentando una iniciativa para la educación, con la propuesta de las habilidades para la vida (HpV), consideradas necesarias para conseguir el bienestar y mejorar la competencia psicosocial. Las diez HpV consisten en "el conocimiento de sí mismo/a, la comunicación efectiva o asertiva, toma de decisiones, pensamiento creativo, manejo de emociones y sentimientos, relaciones interpersonales, solución de problemas y conflictos, pensamiento crítico y manejo de tensiones y, estrés" (Caruana y Tercero, 2011, p. 19).

La educación en la autorregulación emocional. Actualmente, están en auge las investigaciones sobre las emociones y sus implicaciones en el contexto educativo, a razón de entender cómo los procesos pedagógicos influyen en los aspectos cognitivo, emocional y afectivo, con consecuencias en el rendimiento escolar exitoso o con fracaso

escolar; de ahí la importancia de evaluar las competencias emocionales con relación a las interacciones sociales, las conductas disruptivas, el rendimiento académico y la presencia de adicciones y comportamientos en conflicto con la ley (Suberviola, 2012).

La finalidad que debe tener la educación, como parte de la formación integral de los sujetos, es proveer, además del desarrollo cognitivo, el emocional, dándoles importancia a los sentimientos y emociones de los estudiantes, de modo que pueda prevenirse el fracaso escolar, las dificultades del aprendizaje, las conductas negativas y la deserción (Mera, 2015). Es llamado que se debe hacer a las IE y al sistema educativo en general, para que los docentes sean los principales promotores de la educación emocional, como parte del desarrollo humano integral desde la escuela (De Andrés Vilorio, 2015). Dicha formación integral, orientada desde la dimensión socio-afectiva, cognitiva y físico-creativa, es fundamental para potenciar habilidades personales y sociales que permitan reconocer y controlar las emociones, transmitidas en un comportamiento apropiado, asertivo y con propósito en las actividades cotidianas (Charry et al., 2014).

En consecuencia, hablar de competencias emocionales y autorregulación emocional, implica hacer referencia al campo educativo, cuya formación integral debe abarcar los diversos ámbitos del individuo, como el personal, social, académico y laboral, a partir de un proceso de aprendizaje positivo de gran influencia para el bienestar individual y social (Luna, 2013).

Un aspecto importante en la educación emocional es la función ejecutiva, vista como el conjunto de funciones de autorregulación que permiten controlar, organizar y coordinar otras funciones cognitivas (Flores-Lázaro et al., 2014). Dentro de este conjunto se encuentra la abstracción (capacidad de análisis de información implícita), atención sostenida (habilidad de fijar la atención en un tiempo determinado), autorregulación (capacidad de controlar y gestionar las emociones), control metacognitivo

(regulación de procesos cognitivos), flexibilidad mental (capacidad de cambiar patrones y adaptación), fluidez (capacidad de generar información según la exigencia), inhibición (capacidad para suprimir respuesta dominante) y, memoria de trabajo (capacidad para mantener información mientras realiza una acción) (Reyes et al., 2014). En consecuencia, la función ejecutiva está en continua relación con la inteligencia emocional, ayudando al control y manejo de las emociones, importantes para un buen rendimiento escolar y, necesarias para superar las demandas del aprendizaje (Stelzer et al., 2014), ya que el desarrollo de las tareas escolares implica utilizar y organizar las emociones, controlar la conducta impulsiva y manejar situaciones estresantes por la exigencia en el ámbito escolar, sumado a las demandas dentro del entorno familiar y social (Rebollo y De la Peña, 2017).

Por lo tanto, para lograr fortalecer la función ejecutiva de controlar, organizar y coordinar otras funciones cognitivas y el manejo emocional, se requiere la autorregulación cognitivo-emocional, comprendida como la capacidad para autogobernar las propias emociones, sentimientos, estados de ánimo, impulsos, percepciones, creencias, pensamientos y metacognición en el saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir, seleccionando recursos para el logro de propósitos en el desempeño personal y social (Lucero, 2015). En consecuencia, esta autorregulación parte de identificar las emociones tóxicas y el tipo de creencias que las desencadenan.

Conclusión

Se resalta la importancia de comprender los conceptos relacionados con la autorregulación cognitivo-emocional, profundizando en aquellos que son relevantes a la hora de brindar estrategias para la convivencia y, por ende, para el aprendizaje, en un entorno donde haya nuevas exigencias y que, a la vez, puede influenciar en la vida de los niños y jóvenes en el ámbito personal, social y escolar.

Igualmente, se hace evidente la necesidad de implementar programas en las IE, que involucren la educación cognitivo-

emocional, de suerte que se potencialice o desarrolle las habilidades para una mejor adaptación a los diferentes contextos donde interactúen tanto los niños como los jóvenes, con miras a prevenir dificultades en la convivencia escolar, el bajo rendimiento académico, la deserción escolar, así como, prevenir la aparición de la exclusión o rechazo social y las conductas disruptivas que se generan como consecuencia de la falta de autorregulación emocional.

Referencias

- Álvarez, E. C. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*, (5), 257-261.
- Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Andrés, M. L., Canet, L. Y Richard's M. M. (Comp.). (2016). *¿Cómo podemos transformar nuestras escuelas? Estrategias para fomentar la autorregulación en la escuela primaria*. <https://docplayer.es/66095141-Como-podemos-transformar-nuestras-escuelas-estrategias-para-fomentar-la-autorregulacion-en-la-escuela-primaria.html>
- Bisquerra, J. (2003). *Relaciones interpersonales*. Mac Graw Hill.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa*, (16), 1-11. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C. y García-Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Editorial Síntesis.
- Boeree, G. (2007). El sistema nervioso emocional (Nacho Madrid, Trad.). <http://webpace.ship.edu/cgboer/genesp/emocional.html>
- Borrachero, A. B., Dávila, M. A., Brígido, M., Gómez, R. y Mellado, L. (2016). Las emociones que experimentaban los futuros profesores de secundaria en el aprendizaje de las ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 271-279. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.612>
- Caruana, A. y Tercero, M. P. (Coord.). (2011). *Cultivando emociones: educación emocional de 3 a 8 años*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Sport.
- Casanova, D. (2014). *Autorregulación emocional en la educación infantil* [Tesis de Pregrado, Universidad de Valladolid]. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5152>
- Charry, H., Alarcón, S. A., Guío, E., Mendoza, A. L., Rincón, A., Mateus, C., Puerto, E., Bolaños, L. P., González, L. y Acosta, P. (2014). *Matematizar la ciudad para vivir con razón y corazón: implementación de ambientes de aprendizaje con énfasis en la socioafectividad. Reorganización curricular por ciclos*. Centro de Documentación y Memoria.
- Curquejo, A. (2012). *Estudio sobre la influencia de los estilos educativos en el rendimiento académico y en la adaptación en educación primaria* [Tesis de Pregrado, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/181>
- De Andrés Vilorio, C. (2015). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, (10), 107-124.
- Díaz Blanco, M. (2015). *Repercusiones de la autorregulación emocional en las aulas de Educación Infantil* [Tesis de Pregrado, Universidad de Salamanca]. <https://gredos.usal.es/handle/10366/132770>
- Echeverría, A. V. (2011). Experiencia subjetiva del tiempo y su influencia en el comportamiento: revisión y modelos. *Psicología: Teoría e Investigación*, 27(2), 215-223. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000200011>

- Flores-Lázaro, J. C., Castillo-Preciado, R. E. y Jiménez-Miramonte, N. A. (2014). Desarrollo de funciones ejecutivas, de la niñez a la juventud. *Anales de Psicología*, 30(2), 463-473. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.155471>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2015.16.154>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional* (David González Raga, Mora Zahonero, Trad.). Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional* (David González Raga, Fernando Mora, Trad.). Editorial Kairós.
- González, A. E., Inglés, C., Piqueras, J. A. y Oblitas, L. A. (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(1), 74-84.
- Kinkead, A. P., Garrido, L. y Uribe, N. (2011). Modalidades evaluativas en la regulación emocional: Aproximaciones actuales. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20(1), 29-39.
- Laporta, I., Mamajón, M. y López, C. (2016). Inteligencia emocional en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. En Castejón, J. L. (Coord.). *Psicología y Educación, Presente y Futuro* (pp. 2589-2595). Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE).
- Lucero, S. E. (2015). La autorregulación cognitivo-emocional, una estrategia para el desarrollo de competencias socioemocionales. *Revista UNIMAR*, 33(2), 80-98.
- Luna, A. (2013). *La organización familiar y su influencia en el interaprendizaje en los niños y niñas del primer año de educación básica de la Escuela Mariscal Sucre del cantón Saquisilí provincia de Cotopaxi* [Tesis de Pregrado, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/4016>
- Macías, M. A., Madariaga, C., Valle, M. y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, 30(1), 123-145.
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 27-43.
- Martínez, A. E., Piqueras, J. A. e Inglés, C. J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. <https://www.javiercastilloformacion.com/wp-content/uploads/2016/11/Relaciones-entre-Inteligencia-Emocional-y-Estrategias.pdf>
- Martínez, A. C. (2014). Tristeza, depresión y estrategias de autorregulación en niños. *Tesis Psicológica*, 2(1), 35-47.
- Martínez, V. (2014). Habilidades para la vida: una propuesta de formación humana. *Itinerario Educativo*, 28(63), 61-89. <https://doi.org/10.21500/01212753.1488>
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J. A., Rivera-Riquelme, M., Espada, J. P. y Orgilés, M. (2014). Aceptación/rechazo social infantil: relación con problemas emocionales e inteligencia emocional. *Avances en Psicología*, 22(2), 205-213. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2014.v22n2.190>
- Mera, Y. R. (2015). *Intervención clínica de los problemas de comportamiento externalizantes en la niñez intermedia* [Tesis de Especialización, Universidad Católica de Pereira]. <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/3294/1/DDEPCEPNA16.pdf>
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, W. M., & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>

- Perpiñán, S. (2013). *La salud emocional en la infancia*. Editorial Narcea.
- Rebollo, E. y De la Peña, C. (2017). Estudio de la inteligencia emocional y función ejecutiva en educación primaria. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 6, 29-36. <https://doi.org/10.30827/Digibug.44253>
- Reyes, S., Barreyro, J. P. e Injoque-Ricle, I. (2014). Evaluación de componentes implicados en la función ejecutiva en niños de 9 años. *Cuadernos de Neuropsicología*, 8(1), 44-59.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez-Pérez, N. y González-Salinas, C. (2013). Ajuste escolar del alumnado con TDAH: factores de riesgo cognitivos, emocionales y temperamentales. *Electronic Journal of Research in educational psychology*, 11(30). <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12189>
- Stelzer, F., Mazzoni, C. C., & Cervigni, M. A. (2014). Cognitive models of executive functions development. Methodological limitations and theoretical challenges. *Annals of Psychology*, 30(1), 329-336. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.1.139251>
- Suberviola, I. (2012). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Vivat Academia*, (117E), 1-17. <https://doi.org/10.15178/va.2011.117E.1-17>
- Tachack, S. C. (2016). *Fortalecimiento de la autorregulación emocional de estudiantes de grado séptimo con bajo rendimiento académico en matemáticas mediante un ambiente de aprendizaje multimodal* [Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/28264>
- Valcárcel-Barrero, S. (2014). *Control ejecutivo y autorregulación emocional de la ansiedad en las relaciones interpersonales* [Tesis de Pregrado, Universidad de Jaén]. https://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/1102/4/TFG_ValcarcelBarrero,Silvia.pdf
- Vasco, C. E. (2006). Siete retos de la educación colombiana para el período 2006 - 2019. *Pedagogía y Saberes*, (24), 33-41. <https://doi.org/10.17227/01212494.24pys33.41>

FEDUMAR

Pedagogía & Educación

ENSAYOS

9^{Vol.}
1
No.1

<https://doi.org/10.31948/rev.fedumar>

ISSN Electrónico 2390-0962

Enero - Diciembre 2022

Ensayo etnoliterario: la virgen de la piedra, mito y resistencia¹

Franco Alirio Ceballos Rosero²

Como citar este artículo: Ceballos-Rosero, F A. (2022). Ensayo etnoliterario: la virgen de la piedra, mito y resistencia. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 9(1), 75-79. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1.art-5>

Fecha de recepción: 05 de septiembre de 2022

Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2022

Resumen

La Virgen de la Piedra es una deidad del territorio indígena y campesino de Genoy (Pasto, Colombia), que apareció a finales de 2005, como un fenómeno de energías telúricas y celestiales, coincidiendo con la declaratoria de zona de amenaza volcánica alta de los entornos rural y agrario del volcán Galeras, siendo entendido este hecho, como de apoyo a la resistencia de los genoyes frente al Estado colombiano y la orden de reasentamiento. Hoy, no solo es símbolo de la pervivencia campesina e indígena, sino una 'persona' más, que no está asociada a las estructuras eclesiásticas, sino a la historia y el mito.

Palabras clave: virgen del Rosario; persona; Genoy; resistencia; territorio; Colombia.

Introducción

Algunos mayores dicen que, el Galeras sacudió la tierra para remover sus conciencias, puesto que, si el Galeras no tiembla, los indígenas no renacen para resistir a la desaparición a la que fueron sometidos desde 1950, cuando el Ministerio de Agricultura declaró al Resguardo de Genoy como inexistente, por carecer de documentos que así lo acreditaran. Cuestión de formalismos legales.

Los más reaccionarios en Genoy a la declaratoria de zona de desastre y reasentamiento de su territorio fueron, naturalmente, los Mayores, mujeres y hombres de otros tiempos, algunos de

¹ Ensayo derivado de las propuestas Teoría heterogénea del concepto de Persona en Derecho (Ceballos, 2021) y Los Mayores y el Territorio de Jenoy (Ceballos, 2018), en donde, entre otros tópicos, se explora alrededor de la idea de concebir el estatus jurídico de sujetos de derecho a deidades, dioses y/o espíritus, haciendo la misma abstracción que la dogmática hace para las personas jurídicas. De todas formas, algo de eso existe ya en la figura jurídica de las iglesias, que están regidas por la voluntad de sus respectivas deidades.

² Abogado, Investigador, Escritor, Magíster en Etnoliteratura, Universidad de Nariño. Profesor Investigador Universidad Cooperativa de Colombia 2011 y 2021 y, del Instituto Andino de Artes Populares IADAP, Universidad de Nariño, entre 2005 y 2011. Investigador Asociado Minciencias en la Convocatoria 2018. Profesor Investigador Universidad Mariana 2022-. Correo: francoa.ceballos221@umariana.edu.co

los cuales habían alcanzado a vivir los períodos finales del Cabildo Antiguo (mitad del siglo XX), que fue convencido de las 'ventajas' de la propiedad privada y el progreso (Mamián, 2010; 2015), (Perugache, 2014), (Ceballos, 2016; 2021).

Como voces, conciencias, espíritus, mitos y recuerdos, esos hombres y mujeres de otros tiempos recordaron las memorias de su territorio muchos años después, cuando el calor de la lucha parece dar una pequeña tregua.

Alrededor de la Madre I

[...] "La romería de personas ha disminuido un poco con los años, pero eso es bueno, porque ya no vienen de turismo sino de corazón, a ver a la mamita que desde hace ya muchos años nos cuida a nosotros los genoyes. Apareció en medio de un aguacero ¡Padre Santo!, que hacía llorar al viento con tronazones y rayos. No me va a creer, pero esa peña que ve, la vimos arder todos los de acá, que cuando el rayo cayó y tembló como si fuera el volcán, salimos ahí no más a ver qué pasaba.

Al otro día, no fue sino llegar y ya todos la vimos ahí mismo, como la ve, con el niño en el brazo, mirándonos desde lo alto, como protegiéndonos. Don José, que fue el primer gobernador en estos tiempos, ahí mismo se puso a organizar con *las* Mayores el altar. Las mujeres cortaron unos palos, flores, plantas y armaron un altar bien bonito, que ya no queda ni fotos de eso, pero que todavía recuerdo... Y ya ven ustedes el altar que ahora tiene la virgen de la Piedra, que nos vino a dar fuerzas para seguir viviendo en nuestras tierras sin temor al Galeras, que es más de agua que de fuego. Échenle cabeza y verán.

Doña Tulia

Doña Tulia Genoy siempre fue la más vehemente de las Mayores que defendieron el territorio, del que se sentía parte, con raíces tan profundas como las de los árboles más grandes.

Doña Tulia no solo le plantó cara al alcalde, sino al mismísimo Patas, Don Uribe, una vez que vino a una reunión, dizque a convencernos de qué teníamos que hacer, cómo y a dónde teníamos que irnos. ¡Casi le pega esa señora!, pero bien, porque es como el cuento de la Chichera que mató al General Valdés, que estaba a la orden de Simón Bolívar. Eso contaban los de antes, cuando dizque Bolívar quiso avanzar sobre Pasto en las guerras de independencia; los genoyes los detuvimos, pero gracias a una mujer, que fue la que le plantó cara al General Valdés y le soltó una piedra encima, cosa que los guardaespaldas dizque salieron como almas que lleva el diablo. Ahí, dizque cogieron fuerza los hombres, y parejo parejo con las mujeres, le hicieron la guerra al enemigo de los pastusos.³

Don Anselmo

Don Anselmo levantó la voz por encima de los Mayores reunidos alrededor del fuego:

Eso es más o menos como antes, como contaban los papás abuelos míos, que habían sido del Cabildo también. En antes, cuando el Galeras, que es como una persona, se ponía bravo, había que sacar a la Virgen del Rosario Chiquita en procesión, para que se calmara la Montaña. Dizque tocaba salir de cada casa lo menos uno, con el rosario y andar por el camino de Aguapamba hasta arriba, más allá de donde tiene unos terrenos don José; más arriba del Camino Real por donde caminamos bastante con el profesor Dumer y sus estudiantes de la Universidad mientras pensábamos lo del Cabildo y la defensa de nuestras tierras.

El profesor Dumer Mamián (2000; 2004) señala esa contraposición que existe en las deidades de muchos pueblos que habitan los Andes suroccidentales, que siempre vienen de a dos, una grande y una pequeña, que se alternan en el tiempo y en el poder, en lo que denomina 'épocas del encanto y el desencanto', del cambio, de la transmutación. La fuerza menor, la pequeña, chiquita o *chuncha*,

³ Perugache encontró los archivos del General Valdés y amplía esta información (2015).

por lo general, es la más poderosa, la que hace más milagros y, por lo tanto, la de la fiesta más bonita y menos oficial. En Mocondino, por ejemplo, pueblo quillasinga de los entornos de la ciudad de Pasto como Jenoy, el Niño pequeño, el de los Santos Reyes por su fiesta de 6 de enero, es más poderoso (en milagros) que el Niño Grande del 25 de diciembre. Además, es la fuerza que vive a la sombra del Carnaval y se contrapone a este, sobre todo por su invisibilidad y significado.

El padre De la Villota

¡Sí! Y decía mi abuelo que le había contado su abuelo, que el padre De la Villota estuvo por allá, por donde dice don Anselmo, dando una misa una vez que dizque el Galeras se había levantado de pésimo humor, echando humo y haciendo temblar las peñas. Y ese padre sí que era afamado, pues por todo ello cuentan historias maravillosas de él, como la vez que detuvo los terremotos de 1836 que están documentados en los papeles que trajeron los profesores; o, la vez que curó a los heridos y moribundos que peleaban contra el gobierno en la famosa *Guerra de los Conventillos*. Acá en Genoy, por la vuelta larga, vivió escondido del gobierno que lo buscaba para matarlo, porque dizque había agitado el avispero, que no creo. Pero allá está la cueva, y seguro que, en estos recorridos, vamos para allá.

Chamorro y Ceballos (2014) sostienen que:

Los restos del padre De la Villota reposan en la iglesia de San Felipe Neri (Pasto, Colombia), y son pocos los que saben que huyó de las fuerzas [gobiernistas] de Herrán, ayudado por los indios de los alrededores de Pasto, que se dice lo llevaron a una cueva en Jenoy, en el punto que denominan *La vuelta larga*, donde los indios [de generaciones precedentes] guardaban los mosquetes que ganaron al general Valdés en la campaña de Bolívar para cuando hiciera falta. Allí, dicen que celebraba misa para los indios de Jenoy y que se solía encontrar con el padre Concha [otro mito], con quien se

cuenta que planeó formar una guerrilla católica que iba a estar al mando de un Muñoz de Ayala y Diógenes Pasichanag, financiados por las familias más poderosas de Pasto. (p. 252)

“Pero, démosle la palabra al profesor que nos ha venido a visitar. Viene de la universidad y nos ha ayudado bastante con algunos papeles y trámites”.

La emergencia Galeras

Cuando el Decreto 4106 de 2005 declaró la zona aledaña al volcán Galeras como de emergencia volcánica alta y, se ordenó el reasentamiento ratificado por el Decreto 3905 de 2008, muchos de los habitantes del territorio reactivaron sus memorias territoriales indígenas para resistir, tanto política como jurídicamente, con éxito relativo, pues aunque permanecen en su territorio, están a la sombra de una emergencia jurídica que continúa, debida a un fallo de revisión de tutela de 2015 de la Corte Constitucional (T-269), y el Decreto 160 de 2018 de la Gobernación de Nariño, que adoptó el Plan de Reasentamiento propuesto por la Unidad Nacional para la Gestión del Riesgo de Desastres. En ninguno de esos instrumentos jurídicos se ha considerado la existencia del pueblo indígena de Genoy y sus derechos, particularmente el consentimiento previo para cualquier forma de reasentamiento, contenido en el artículo 16 de la Ley 21 de 1991, parte del bloque de constitucionalidad.

La Madre, el Agua, el Rayo, el Niño

Alrededor de octubre de 2005, cuando la zona de desastre era ya una realidad, en un día lluvioso apareció la virgen de la Piedra, a un kilómetro del pueblo de Genoy (Nariño), en el camino circunvalar al volcán Galeras, en lo alto de una peña. ¿Por qué este hecho telúrico y celestial ocurrió en una coyuntura tan importante?, ¿coincidencia? En los relatos sobre la aparición de la Virgen, la fuerza del agua y del cielo descargando sus rayos son la metáfora de las fuerzas que sacudieron conciencias territoriales e identitarias que se creía extintas hacia mediados del siglo XX, con la política integracionista -la Ley

89 de 1890- que intentó *civilizar a los salvajes* (Mayorga, 2017), que pervivieron hasta que fue pertinente.

Ese relato está relacionado con otro, de connotaciones y contextos semejantes, que fue contado en una de las tantas reuniones que los Mayores hicieron para reavivar el Cabildo, relatado por doña Pascuala Criollo, pero que tiene que ver con un niño que se convirtió en Cacique libertador:

Mi abuelita me contaba que había habido unos conciertos que un medio no lo podían pagar ni en un año ni en dos años, y así seguía y seguía y en eso, tanto tiempo que cayó un rayo tremendo en el umbral de la casa. Entonces, dizque vino, y pobrecito, y los que estaban bien conciertos, y cayó un niño y lloró el niño y se metió en un rinconcito. Y a lo que pasó la tempestad de rayos se fueron donde el padre y al descubrirlo, el padrecito ya lo descubrió y le acomodó los santos óleos; entonces, que esa letra que decía: a donde cae este niño tienen que salir los ricos y los conciertos tienen que tener su libertad y donde cae este niño nadie lo va a mover, ahí es la propiedad, es un sello, y había caído aquí en Genoy ese rayo [...]. (Perugache, 2010, p. 20)

Ese niño libertador llegó también por el poder del rayo y, según otras versiones del relato, del poder del agua que generó el rayo. Y tanto el relato del niño como el hecho de la aparición de la virgen, dieron la fortaleza suficiente a los Mayores, para liderar su resistencia.

Alrededor de la Madre II

Eso es, como decían nuestros abuelos –decían los abuelos mientras las mujeres servían agua de panela con quesillo –: la mamá no lo abandona a uno, y nuestra madre común nos quiso ayudar para hacerle frente al gobierno. Yo no entiendo muy bien lo que dicen los profesores, pero sí sé que la Virgen es una fuerza creadora, madre, que da vida como la tierra que da papas, ullocos, maíz... Como el agua que recorre nuestras tierras por todo

ello, porque, como decía don Juanito, el médico de plantas, el Galeras es de agua, y el agua es de donde viene todo. Por eso él curaba con tomas, no más – recordó don José –porque en el agua hay mucho poder, por eso don Agustín y los amigos le cantan al Galeras y sus aguas medicinales.

Don José Yaqueno, el primer gobernador cuando se decidió retomar el Cabildo de Indígenas, también era médico y fue palpable que, una sonrisa cómplice invadió su rostro cuando recordó a don Juan Alejandro Bastidas, médico tradicional del territorio aledaño al volcán Galeras, que dicen estaba compactado con los espíritus de las plantas. Y, aunque era una señora de Jenoy quien le conseguía las plantas andando en las faldas del volcán, era don Juanito quien sabía cómo conversar con estas para que su poder aliviara los cuerpos y corazones de sus pacientes.

Cierto es eso que dice don José – replicó doña Tulía, levantando su voz por encima de todos: mi mamá sabía curar con todo tipo de plantas también, porque había ido aprendiendo a lo largo de toda su vida, pero, para los de la casa no más. Eso tenía un huerto más bonito que el que yo tengo con mis nietas, con romero, ruda, cedrón, manzanilla, rosas, geranios... Así era, y tenía una acequia para una fuente que le ayudaba a tener todo bien bonito.

Don José, retomando la palabra cuando doña Tulía hizo silencio, continuó: “la Virgen es igual, profesores; por eso le llevamos las ofrendas en agradecimiento, porque seguimos aquí, pese a todas las leyes con que intentan sacarnos y aburrirnos”. Hizo un silencio y suspiró cansado:

Más allá, ya no sabemos, pues las generaciones que vienen tienen sus propias ideas; modernas, cada vez más alejadas de nosotros. ¿No ve la agricultura? los jóvenes ya no quieren sembrar. Por lo menos nosotros estuvimos aquí para mantener viva la idea de que somos comunidad, que somos cabildo y que no nos vamos. Y si los que vienen se van, nuestros huesos quedarán cuidando esta tierra para cuando regresen.

Epílogo

Don Agustín sacó su guitarra junto con don Adalberto y, empezaron a tocar algunos acordes para el momento. Y de pronto, la música retumbó alrededor del fuego mientras la imagen de la Virgen vigilaba desde la piedra donde había aparecido. Yo desperté cantando:

Virgen de la Piedra
Señora de nuestra fe,
Calmas al Galeras
Y de amor nuestra sed.

Si hemos de morir
Que sea en nuestras tierras
Que de ella estamos hechos
Como de amores, sueños y festejos...

Referencias

- Ceballos, F. (2016). El Cabildo de Indígenas: de la opresión colonial a la resistencia comunitaria. El caso del pueblo quillasinga de Mocondino (Pasto-Colombia). *Diálogo Andino*, (49), 329-339. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812016000100030>
- Ceballos, F. A. (2021). Teoría heterogénea del concepto de persona en derecho. *Estudios de Derecho*, 78(171), 14-35. <https://doi.org/10.17533/udea.esde.v78n171a01>
- Chamorro, M. y Ceballos F. (2014). Discursos ocultos de la 'Guerra de los Conventillos' en Pasto (1835-1840): Historia, memoria y contrahegemonía. *Historia*, 396(2), 237-256.
- Decreto 160 de 2018. (2018, 10 de abril). Gobernación del departamento de Nariño. <https://portal.gestiondelriesgo.gov.co/Documents/Normatividad/DECRETO%20160%20DE%202018.pdf>
- Decreto 4106 de 2005. (2005, 15 de noviembre). Presidencia de la República de Colombia. [https://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1893038?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](https://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Decretos/1893038?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0)
- Decreto 3905 de 2008. (2008, 7 de octubre). Presidencia de la República de Colombia. https://www.redjurista.com/Documents/decreto_3905_de_2008_ministerio_del_interior_y_de_justicia.aspx#/
- Ley 21 de 1991. (1991, 4 de marzo). Congreso de la República de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37032#:~:text=ARTICULO%203%C2%B0-,1.,y%20mujeres%20de%20esos%20pueblos.>
- Mamián, D. (2000). Rastros y rostros de un camino por andar. *Mopa Mopa*, 1(14), 75-88.
- Mamián, D. (2004). *Los pastos en la danza del espacio, el tiempo y el poder*. Editorial Universidad de Nariño.
- Mamián, D. (2010). Urcunina: decisiones políticas y derechos culturales. *Mopa Mopa*, (20), 26-44.
- Mamián, D. (2015). Mocondino en su historia. La abolición de su resguardo. *Tendencias*, 18(2), 36-56. <https://doi.org/10.22267/rtend.151602.20>
- Mayorga, F. (2017). *Datos para la historia de la propiedad territorial indígena en el suroccidente colombiano*. Fondo Editorial ICANH.
- Perugache, J. A. (2010). Volver a Mirichir. *Mopa Mopa*, 1(20), 9-24.
- Perugache, J. A. (2014). La disolución de los resguardos quisillangas del valle de Atriz del suroccidente colombiano, 1940-1950. *Procesos Históricos*, (26), 140-157.
- Perugache, J. A. (2015). Voltear la tierra para despertar la vida: el resurgimiento de los pueblos del valle de Atriz, en el municipio de Pasto (Colombia). *Maguaré*, 31(1), 153-191. <https://doi.org/10.15446/mag.v31n1.69025>
- Sentencia T-269/15. (2015, 12 de mayo). Corte Constitucional (Jorge Iván Palacio, M.P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/Relatoria/2020/T-006-20.htm>

La transformación educativa con las nuevas tecnologías¹

Edison Alexander Cuaspa Taimal²

Diana Carolina Gómez Delgado³

María Ascención Llanos González⁴

Como citar este artículo: Cuaspa, E., Gómez, D. y Llanos, M. (2022). La transformación educativa con las nuevas tecnologías. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 9(1), 80-87. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1.art-6>

Fecha de recepción: 05 de septiembre de 2022

Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2022

Resumen

El artículo presenta un análisis reflexivo sobre la transformación educativa mediada por la tecnología, teniendo en cuenta que las nuevas generaciones que ingresan a los planteles educativos están rodeadas de ella, razón por la cual el aprovechamiento del tiempo que los estudiantes han invertido haciendo uso de las herramientas tecnológicas, puede aportar en gran medida a los procesos educativos, incentivando, motivando y haciendo que su entorno sea agradable, permitiendo así, ampliar su aprendizaje, de suerte que ellos, al igual que los maestros, desarrollen sus roles en pro de un avance educativo desde una postura más activa, incorporando las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: educación; transformación; pedagogía; Tecnologías de la Información y la Comunicación; enseñanza y aprendizaje.

¹ Artículo de reflexión, resultado de una idea por apoyar los diferentes procesos educativos con los nuevos avances tecnológicos, aportando una visión desde los pros y los contras de su implementación.

² Estudiante de tercer semestre de Maestría en Pedagogía de la Facultad de Educación, Universidad Mariana. Licenciado en Educación Física, Universidad Cesmag; Correo electrónico: edisona.cuaspa212@umariana.edu.co. Cumbal, Nariño, Colombia.

³ Estudiante de tercer semestre de Maestría en Pedagogía de la Facultad de Educación, Universidad Mariana. Química, Universidad del Cauca. Correo electrónico: dianac.gomez212@umariana.edu.co; Popayán, Cauca.

⁴ Estudiante de tercer semestre de Maestría en Pedagogía de la Facultad de Educación, Universidad Mariana. Licenciada en Educación Religiosa, Universidad Católica de Manizales; Directiva Docente, Coordinadora Institución Educativa Capitán Bermúdez de Patía, Cauca. Correo electrónico: mariaa.llanos212@umariana.edu.co, Patía, Cauca, Colombia.

Introducción

El presente artículo tiene como referencia, la transformación educativa con las nuevas tecnologías, pues la educación se ha tenido que reinventar con el paso del tiempo; quizás, las aulas y los espacios siguen siendo los mismos, pero los recursos y herramientas hacen más amplio el campo de acción educativo.

Los avances tecnológicos han llegado a todas partes, instalándose también en la educación. En un principio, la clase de informática se desarrollaba solamente como un requisito para poder conocer una computadora, pero ahora, con la velocidad con la que avanza la tecnología, saber utilizar los medios digitales significa estar a la vanguardia con el mundo. El paso que ha dado la tecnología a la educación ha permitido encontrar nuevas alternativas y rutas de enseñanza para los estudiantes, transformando la manera de enseñar y aprender, significando un gran reto ya que, con la llegada de los celulares y las redes sociales y, sin un manejo adecuado, su aprendizaje se afecta negativamente. Por otro lado, para los docentes ha facilitado la manera de enseñar, despertando la creatividad, utilizando nuevas herramientas audiovisuales e interactivas, captando así la atención de los estudiantes y permitiéndoles obtener más información, formación y cualificación.

Hoy en día, es primordial que los estudiantes tengan acceso a un computador o medio digital; por eso, a través del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC, 2021), se ha implementado en las diferentes instituciones educativas del país, el programa 'Computadores para educar', lo que conlleva que, docentes y estudiantes desarrollen nuevas habilidades que anteriormente estaban atrasadas o, simplemente, no estaban a su alcance. En este sentido, las nuevas tecnologías ofrecen nuevos beneficios que logran la efectividad de la información y comunicación, en su gran mayoría.

Cuando se habla de nuevas tecnologías, es importante resaltar su relación con dos instrumentos que resultan fundamentales: el ordenador y la multimedia, los cuales,

con apoyo de algunos medios o canales de transmisión, hacen parte de las conocidas telecomunicaciones. En el ámbito educativo tienen como objetivo, aportar en la construcción de recursos didácticos mediante lenguajes de tipo audio y video que potencian los diferentes estilos de aprendizaje. Por lo tanto, conocer algunas ventajas y desventajas de estas nuevas tecnologías, además de los roles del estudiante y del profesor en una clase mediada por la tecnología y las políticas educativas, es tema de interés en el presente artículo (Tejedor, 1996).

En virtud de lo anterior, el artículo se ha realizado mediante una metodología de revisión bibliográfica de un tema que ha sido considerado de gran interés social, puesto que acoge temáticas que influyen en el desarrollo educativo y social en una población; por tanto, puede favorecer o servir de guía para conocer e incentivar a profundizar en el tema. Como educadores y como parte de una sociedad, hemos de tratar y dar a conocer temas que van encaminados al desarrollo del ser humano que, hoy por hoy, van de la mano con los avances tecnológicos.

Transformación educativa

La educación atraviesa por una notoria e importante transformación en sus prácticas pedagógicas que, en gran medida, son adjudicadas a los avances tecnológicos evidenciados en la actualidad, avances que se ha venido gestando desde la antigüedad y han sido incorporados a través del tiempo. Hoy se habla de las nuevas tecnologías que han llegado para quedarse, generando cambios notorios a nivel social, económico, cultural y a gran escala en el nivel educativo, con las llamadas tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Como afirman Garcés-Prettel et al. (2014), al hablar de transformación pedagógica, necesariamente se pone en manifiesto el papel que cumplen las TIC en el mejoramiento de las dinámicas pedagógicas dentro y fuera del aula. Estas se han ido incorporando en los procesos pedagógicos y, aunque cada vez toman más fuerza en los establecimientos educativos, cabe aclarar que, en unos,

con mayor influencia que otros, debido al acceso que tienen a las herramientas tecnológicas y también, a la disposición de los docentes para su aplicación. En este sentido, se debe tener en cuenta a los estudiantes, quienes se pueden ubicar entre los llamados 'nativos digitales' de acuerdo con Prensky (como se citó en De la Hoz-Franco et al., 2019); por nacer en la era digital, tienen pensamientos y actitudes diferentes a quienes nacieron en otra época, pensamiento que les genera mayores destrezas en el uso de las herramientas tecnológicas, puesto que hacen uso de ellas con mayor frecuencia, ya sea para comunicarse o, simplemente, para explorar nuevas experiencias.

Las TIC se han ido incorporando en los ambientes educativos, como herramientas de gran utilidad, que están generando espacios de reflexión y que aportan significativamente en la innovación educativa, en la medida en que retan al docente a estar en constante aprendizaje para acompañar al estudiante en este proceso de apropiación de las nuevas herramientas tecnológicas. En este sentido, como lo manifiestan López y Hernández (como se citó en De la Hoz-Franco et al., 2019), las TIC han abierto paso a los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA) que son ejecutados mediante diversas plataformas virtuales, permitiendo que docentes y estudiantes interactúen a partir de uno o varios contenidos, dando espacio a la adopción de nuevos conocimientos que son adquiridos de forma relevante, haciendo uso de las herramientas que proveen las nuevas tecnologías.

Bajo este entendimiento, es importante reconocer que, aunque las nuevas tecnologías son llamativas y aportan significativamente en los procesos educativos, no son aplicables en todos los establecimientos educativos, debido a diversos factores que limitan su accesibilidad, como: el contexto, la economía, la falta de capacitación a los actores educativos, entre otros.

Esto deja ver que, el acceso a las nuevas tecnologías es limitado; muchos docentes se sienten impotentes por no poder llevar a sus aulas estas herramientas, ya sea porque el establecimiento no cuenta con

equipos de cómputo, porque la escuela se encuentra ubicada en zona rural y no tiene el fluido eléctrico, porque los estudiantes son de escasos recursos y carecen de la facilidad económica que les posibilita acceder a un equipo o, tan solo porque los docentes no poseen los conocimientos básicos para hacer uso de las mismas en las jornadas de enseñanza-aprendizaje, lo que permite reflexionar sobre el hecho de que las herramientas tecnológicas, pese a su gran relevancia en la actualidad, no son aplicables para todos, siendo que una gran minoría no tiene las oportunidades económicas, sociales, comunitarias y personales que le permitan acceder a las mismas, y es entonces donde surge el interrogante: ¿Qué pasa con aquella minoría que no tiene las mismas oportunidades que los demás?

Es aquí donde se debe hacer un análisis minucioso sobre las ventajas y desventajas que tiene el uso de las TIC en los diversos ambientes de aprendizaje y en las prácticas educativas. Si bien es cierto que la adopción de estas nuevas tecnologías trae consigo cambios relevantes que aportan significativamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, se hace indispensable resaltar que todo cambio soporta ventajas y desventajas que, desde luego, deben ser conocidas y analizadas desde diversos escenarios. A continuación, se expone algunas ventajas y desventajas de las TIC en el aula, considerando lo planteado por De la Hoz-Franco et al. (2019)

Ventajas:

- Mayor dinámica en los estudiantes, que permite despertar en ellos el interés y motivación por el proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que les facilita ser parte activa del proceso.
- Promoción de los canales de comunicación e interacción: de esta manera se genera espacios de comunicación entre los actores del proceso educativo.

Bonilla (2014) plantea que, las ventajas confluyen en aspectos como: la motivación, el interés, la iniciativa, la creatividad,

la emancipación, la interacción y el pensamiento crítico.

Desventajas:

- Inversiones a nivel institucional: estar a la vanguardia de la tecnología implica invertir o gestionar equipos tecnológicos que apoyen los procesos educativos. Dependerá de cada institución el aprovechamiento de los equipos, a fin de lograr una educación integral.
- Estrategias de adopción por parte de los actores: la poca disposición de los docentes por actualizarse, conocer y adaptar las nuevas tecnologías, se convierte en una gran desventaja dado que, en muchas instituciones se cuenta con el material tecnológico, pero se carece del talento humano para dar utilidad al mismo.
- Acceso limitado a las nuevas tecnologías por la ubicación del contexto: muchas comunidades de zonas rurales no cuentan con las herramientas debido a factores como: carencia del fluido eléctrico y falta de vías de acceso a las comunidades.
- Bajo nivel económico de los padres de familia, que limita la adquisición de equipos tecnológicos para el apoyo del proceso educativo en sus hijos.

En este punto, Bonilla (2014) adiciona algunos aspectos negativos: adicción, distracción, pérdida de la escritura y del esfuerzo, caer en abuso (dejar que las tecnologías dominen al maestro o, al estudiante).

Rol del estudiante y el docente

Cuando hablamos de sociedad, educación, ciencia y tecnología, es evidente ver que cada época es distinta a la anterior y que ha habido fuertes cambios tanto a nivel económico, como político, tecnológico y social, lo que conlleva que los seres humanos estén preparados para afrontar los cambios de cada era; por esto, es necesario estar replanteando la educación, atendiendo las nuevas exigencias, tendencias y necesidades del mundo. El acto educativo es importante

en la formación de seres humanos para la vida y su formación para el futuro; por lo tanto, para que cada generación sea educada de la manera más actualizada posible, se debe estar al día en los contextos, prácticas educativas y en la forma como se enseña y se aprende.

Desde esta perspectiva, se hace énfasis en que el rol de los estudiantes y docentes, como agentes y actores principales en el papel de la educación y la formación, se ajuste a estas transformaciones; mantener una mente y un pensamiento abiertos al cambio constante hace parte fundamental del actuar en los sujetos. Hasta hace algunos años, el papel del profesor estaba centrado en las conocidas clases magistrales, donde sus principales recursos y herramientas eran su discurso repetitivo, el pizarrón, las tizas, los cuadernos y enciclopedias, enfocados en que los estudiantes memorizaran de la manera más concreta la información que se les daba, pues el rol del docente tenía un ímpetu de mando, donde este era un agente autoritario, con un estatus dictador y arbitrario (Durán et al., 2021).

Actualmente, con la introducción de nuevas tecnologías al proceso educativo, se ha ampliado el campo de acción de los docentes, pues en un mundo digitalizado, el quedarse en las tradiciones puede ser causal de desinterés para los estudiantes, ya que están inmersos en un mundo tecnológico que requiere que las formas de enseñar y aprender se transformen; y es que, aun cuando el medio digital es capaz de proporcionarles una amplia gama de información que se traduce en un proceso de selección vital de la misma, estos requieren un filtro de información para saber qué contenido les es de provecho y qué contenido no lo es; es aquí donde el papel del docente es ser un guía, un facilitador de contenidos, para orientarles hacia la construcción de un conocimiento social y reflexivo.

El discurso pedagógico del maestro se ha de adecuar a las necesidades de cada contexto y situación, partiendo del hecho de que sus estudiantes son seres humanos con características diferentes y que, por tanto, su educación debe contemplar una amplia gama de herramientas, entre las cuales, a nivel digital han destacado las

TIC; su incorporación en la educación contribuye a que el docente sea innovador en sus contenidos, pues en su nuevo rol, es un dinamizador que crea actividades y fomenta la motivación, creando un ambiente agradable para el aprendizaje, proporcionando herramientas para el libre aprendizaje y la construcción del conocimiento, para lo cual es fundamental que cuente con habilidades de manejo tecnológico y de comunicación, con características que le permitan crear espacios de diálogo con el alumno (Silva, 2010).

En cuanto al papel del estudiante, se ha comprendido que es fundamental que este sea el autor principal, pues se ha de aceptar que, aquella época en la que se le limitaba a repetir continuamente y lo más exactamente el contenido que le impartía el docente o que adquiría de los libros siguiendo órdenes estrictas y donde la realización de sus tareas presentaba mayor dificultad por el acceso limitado a la información o, porque tenía que desplazarse a bibliotecas para buscar libros de los cuales generalmente había pocos ejemplares o, recurrir a enciclopedias, periódicos que hacían lento el proceso de aprender en tanto lograba hallar la información para ampliar sus conocimientos, quedó atrás y ahora, con la introducción de la tecnología, se ha ido tornando más viable su vida, pues con el acceso a internet, un amplio y versátil contenido se ha abierto, brindando amplias oportunidades para aprender, donde los contenidos están adaptados a sus gustos.

Con la introducción de las TIC, el ámbito educativo es más dinámico, al contar con bases de datos y aplicaciones que permiten desarrollar habilidades y captar la atención de quien las usa. En el mundo virtual, el conocimiento se acerca cada vez más a las experiencias, dado que existen múltiples simuladores que el docente puede tomar para que el estudiante aprenda y se forme en un mundo cada vez más tecnológico, apropiándose de su aprendizaje desde sus habilidades e intereses. El docente ha de desarrollar personas con un pensamiento crítico, que logren aportar al mundo en el que viven. Al ser el estudiante responsable de su autoaprendizaje, deberá dedicar más

tiempo a la elaboración de actividades y, estar activo a la comprensión de realidades, mientras mantiene un pensamiento crítico, de modo que sea capaz de integrar a su aprendizaje, fuentes de consulta relevantes (Durán et al., 2021).

Políticas educativas de las TIC en Colombia

Las políticas de Estado son los lineamientos que orientan el accionar en un determinado plazo, en busca de lograr el bienestar y desarrollo de un país. Las políticas educativas tienen la finalidad de transformar el sistema educativo, en aras de potenciar las competencias de los individuos. En este sentido, se debe destacar las políticas educativas relacionadas con las TIC, que engloban el uso de cualquier tecnología relacionada con la informática y las comunicaciones en el ámbito educativo, cuyo significado está enlazado a innovar en procesos de enseñanza.

La Ley 1341 de 2009 de Colombia constituye el desarrollo del sector TIC en el territorio nacional. Específicamente, en el artículo 39 hace referencia a que, por intermedio del MinTIC se coordine la articulación del Plan de las TIC, con el Plan de Educación y los demás planes sectoriales, para facilitar la coordinación de las acciones y, generar eficiencia en la utilización de los recursos y el avance hacia los mismos objetivos. Por consiguiente, el ministerio dará apoyo a las secretarías de educación nacional, con la finalidad de fomentar y promover los procesos de enseñanza mediados por el uso de las TIC, siendo un elemento fundamental de innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, resultando un punto crítico para el desarrollo de una nación.

Los planes y programas en políticas públicas han sido de gran relevancia, destacando entre ellos, la Política Nacional de Ciencia y Tecnología de 1994, cuyo objetivo principal se planteó desde una visión con enfoque en el conocimiento de la informática. Posteriormente, los Planes Nacionales de Desarrollo promovieron la inclusión de las TIC a los campos de desarrollo educativo. En el periodo 1998-

2002 se dio lugar a un Plan Nacional de Desarrollo con enfoque basado en las telecomunicaciones, adquisición y mejora de infraestructura tecnológica, lo cual dio lugar al Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010 'Hacia un Estado Comunitario', con un principal interés en el uso de redes como internet, para dar acceso a la población de herramientas para la información, ampliando un poco más el campo de la innovación educativa para el año de 2007, mediante la creación del Programa Nacional de Uso de Medios y Nuevas Tecnologías del Ministerio de Educación Nacional, que promovió estrategias para motivar a docentes innovadores y con visión de un ámbito educativo fundamentado en el uso de tecnologías y redes de conocimiento, impulsado por la Oficina de Innovación Educativa, Colombia Aprende (Santacruz, 2017).

Las políticas educativas se han fundamentado a partir de una serie de leyes, entre las cuales se destaca tres de ellas, que tuvieron mayor acogida en el año 2009: la primera, la Ley 1341, llamada de las telecomunicaciones, la cual define una política, regulación y control que garantice un uso eficiente y condiciones de las TIC en el país. La segunda, la Ley 1286, que denota la existencia de un departamento administrativo que refuerce lo referente al Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación y, en virtud de lo anterior, se otorga a COLCIENCIAS dicha misión. Y la tercera, la expedición del Decreto 5012 en el que se consigna las funciones que ha de cumplir la Oficina de Innovación Educativa con uso de Nuevas Tecnologías, donde es menester velar por el correcto uso y apropiación de las TIC en la educación lo que, en consecuencia, da lugar a políticas que lo permitan (Santacruz, 2017). Todas estas leyes y decretos tienen como finalidad, estructurar prácticas educativas que incorporen las TIC, evidenciando el interés por crear condiciones institucionales que estén a la par con los avances de la época, destacando la importancia de innovar y mejorar las herramientas educativas, apuntando a mejorar la metodología educativa, la cobertura educativa y el acceso a la información.

La incorporación de las TIC a la educación se ha dado gradualmente; como resultado, ha despertado en los actores educativos, el interés, la motivación y el desarrollo de habilidades mediante métodos innovadores que abarcan tanto la forma como se aprende, como la manera como se enseña, a través de la elaboración de modelos pedagógicos dinámicos que permiten complementar los métodos de enseñanza tradicionales que se fundamentan en la transmisión de conocimiento, profesor, contenidos y estudiante.

La tecnología ha generado cambios cruciales a nivel social, cultural, político, económico y educativo. En el campo específico de la educación, los aportes han sido significativos e influyentes en escenarios como la práctica educativa, donde se genera espacios de participación activa, educación personalizada y colaborativa, destacando las habilidades y competencias de los estudiantes.

Las herramientas tecnológicas en las instituciones educativas se han convertido en un elemento clave que facilita y da versatilidad, gracias a los múltiples espacios y contenidos de información, que pueden servir de apoyo para abordar las temáticas de interés, teniendo en cuenta las formas como los estudiantes aprenden, pues entre sus variables, los contenidos diseñados mediante audio, video, textos e imagen, inmersos en espacios interactivos, logran dar cabida a diferentes tipos de población estudiantil.

Por lo anterior, el hecho de que el Estado atienda estas necesidades e instaure políticas educativas asertivas, actualizadas y que permitan la implementación de las TIC en el ámbito educativo, es un factor crucial en las naciones, específicamente en Colombia. Las políticas educativas relacionadas con las tecnologías se han instaurado desde hace ya tres décadas, lo cual ha sido un punto positivo, pero, aún se debe ampliar los esfuerzos para que dichas políticas tengan la suficiente cobertura, llegando a todas las regiones.

Discusión

Es evidente que la tecnología ha llegado para quedarse en los espacios pedagógicos; hoy nos enfrentamos a una era tecnológica, donde se hace necesario que el quehacer del docente no esté desligado de los avances tecnológicos y que, por el contrario, se incorpore las diferentes herramientas en las aulas de clases. Si hacemos un análisis de los dos últimos años, la tecnología ha sido protagonista en los procesos educativos, siendo el medio que permitió el desarrollo de diversas temáticas. Para nadie es un secreto que, en épocas de pandemia, fue la tecnología la que hizo posible que, tanto los docentes como los estudiantes, interactuaran y desarrollaran las actividades escolares.

No podemos desconocer que fue una etapa bastante compleja para unos y otros, siendo que, a la mayor parte de la población se le dificultaba el manejo de estas, por lo que se constituyó en un reto para unos y, un dolor de cabeza para otros.

Ante la incorporación de la tecnología en la educación, se hace pertinente y muy necesario tomar medidas para que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades. Inicialmente, se debe dotar a las instituciones educativas de diversas herramientas tecnológicas para que adelanten sus clases de forma activa y contextualizada e, igualmente, brindar espacios de formación y capacitación a los docentes, para que adquieran los conocimientos necesarios y puedan brindar espacios de enseñanza y aprendizaje, haciendo uso de las nuevas tecnologías. Es aquí donde cobra relevancia el papel fundamental que tienen en los procesos de formación y que, la tecnología, con todos sus avances, no podrá sustituirlos.

De acuerdo con esto, incorporar los medios tecnológicos en los diferentes espacios, ya sea educativos, administrativos, comerciales y empresariales, entre otros, permite conocer las fortalezas y debilidades que salen a relucir al evidenciar que se requiere conocimiento de cómo funcionan las nuevas tecnologías y si el uso que les estamos dando es el correcto o estamos cayendo en un error;

por ende, es necesario que, desde la escuela se comience a fortalecer estos nuevos conocimientos en el manejo e implementación de las TIC, diseñando un plan estratégico de incorporación efectiva y, aprovechando la escuela para padres y estudiantes.

Los estudiantes que están más familiarizados con los medios tecnológicos son aquellos que han nacido durante el auge de la globalización, puesto que sus oportunidades de acceso a los equipos y herramientas tecnológicas han sido más factibles, pero no todo lo que se logra aprender en estos medios es favorable, ya que el amplio bagaje de información incorpora todo tipo de contenidos aptos y no aptos, para ser catalogados como educativos y, es aquí donde el respaldo y trabajo en conjunto con padres y docentes toma relevancia, para discernir y hacer que se aproveche realmente el uso de estas tecnologías.

Desde la perspectiva docente, el enfoque principal debe ser realizar un rastreo de información para afianzar los conocimientos en las TIC y, de esta manera, poder implementarlas positivamente con los estudiantes y padres de familia, para lograr que el aprendizaje sea verdadero o tenga otra connotación, fortaleciendo el desarrollo psicológico, emocional y físico.

También, es necesario buscar un equilibrio, tanto en la dotación en las instituciones como en la capacitación docente dado que, si las instituciones están dotadas de herramientas, pero los docentes no están capacitados o si, por el contrario, los docentes tienen buen manejo de las herramientas, pero las instituciones no están bien dotadas, no se podría hablar de una adecuada transformación educativa. Es vital que las dos medidas sean tenidas en cuenta como políticas educativas de la era tecnológica, para brindar una educación acorde con las necesidades actuales.

Conclusiones

La introducción de la tecnología a los campos educativos representa un papel muy importante en cuanto a facilitar contenidos y que se logre adaptar las

temáticas a cada estilo de aprendizaje, pero también, denota una gran desventaja al evidenciar comunidades que carecen de este tipo de herramientas para avanzar.

El hecho de que las tecnologías sean introducidas al proceso educativo, no garantiza que la educación avance, pues para que este cambio sea favorable, los sujetos implicados en el actuar educativo deben estar previamente preparados y capacitados, a fin de que puedan incorporar y aprovechar de la mejor manera estas herramientas.

La incorporación de la tecnología en el ámbito educativo requiere atender diferentes puntos; entre estos y de los más destacados, están las normatividades que hacen que sea viable y provechoso su uso, además de velar para que se mantenga la integralidad.

Un cambio a nivel tecnológico y su incorporación al ámbito educativo se ha de lograr si, y solo si, los actores educativos toman una postura encaminada a los nuevos saberes y se dejan guiar, saliendo de sus estados de confort, donde las barreras se han vuelto, en algunos casos, impenetrables.

Referencias

Bonilla, J. H. (2014). Ventajas y desventajas de las TIC en el aula. <https://revistas.cun.edu.co/index.php/hashtag/article/view/46>

Decreto 5012 de 2009. (2009, 28 de diciembre). Presidencia de la República de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=38494>

De la Hoz-Franco, E., Martínez-Palmera, O., Combata-Niño, H. y Hernández-Palma, H. (2019). Las tecnologías de la información y la comunicación y su influencia en la transformación de la educación superior en Colombia, para impulso de la economía global. *Información Tecnológica*, 30(1), 255-262. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000100255>

Durán, C. M., García, C. L. y Rosado, A. A. (2021). El rol docente y estudiante en la era digital. *Redipe*, 10(2), 287-294. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i2.1213>

Garcés-Prettel, M., Ruiz, R. y Martínez, D. (2014). Transformación pedagógica mediada por tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Saber, Ciencia y Libertad*, 9(2), 217-227. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2014v9n2.2352>

Ley 1286 de 2009. (2009, 23 de enero). Congreso de la República de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/186955:Ley-1286-de-Enero-23-de-2009>

Ley 1341 de 2009. (2009, 30 de julio). Congreso de la República de Colombia. https://www.mintic.gov.co/portal/715/articles-6449_Ley_1341_2009.pdf

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2021). Computadores para educar. <https://mintic.gov.co/portal/inicio/Atencion-y-Servicio-a-la-Ciudadania/Preguntas-frecuentes/5233:Computadores-para-Educacion>

Santacruz, A. (2017). *Políticas públicas de educación con integración de TIC en Colombia* [Tesis de Maestría, Universidad EAFIT]. https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/12209/YudyAlejandra_SantacruzArenas_2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Silva, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 10(52), 13-23.

Tejedor, F. J. (1996). *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*. Narcea Ediciones.

La dialéctica de la formación en la oralidad, lectura y escritura

Danner Robin Álvarez Ayala¹

Como citar este artículo: Álvarez-Ayala, D. R. (2022). La dialéctica de la formación en la oralidad, lectura y escritura. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 9(1), 88-92. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1.art-7>

Fecha de recepción: 05 de septiembre de 2022

Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2022

Resumen

Esta reflexión escudriña una forma de vida, un estilo de vida afectivo con la oralidad, la lectura y la escritura; posibilita una visión del mundo con los sentires portentosos de la formación en los que, en el ejercicio de morar en vidas, personas disímiles llevan a imaginar mundos y, la práctica del oyente permite el esbozo de universos, la apreciación sensata y la reflexión sobre el mundo desde un espacio fructífero, fértil para la escritura, el manifiesto de un conocimiento valioso, sereno, libre, tolerante, moralizante, educador, sabio..., y, por ende, formativo.

Palabras clave: oralidad; lectura; escritura; investigación; formación; educación.

Introducción

Una aproximación al mundo oral, la lectura, la escritura a través del arte de la voz y la comunidad, extensiones para el goce de la vida..., formas de expresión que provocan otros sentires, otras sensaciones, otras vivencias; se recurrirá al "apalabramiento del silencio en la poesía de Aurelio Arturo", de Julio César Goyes (2008, p. 291), a la "Escritura etnográfica y autobiografía", de Genoveva Iriarte; "Harold Bloom, el canon, la angustia de las influencias", de Jorge Arcos (2011); "Harold Bloom: Canon e influencia", de Ángel Pérez (1998), bajo las impenetrables experiencias de Proust y Deleuze. Goyes manifiesta:

La voz encuentra en el silencio su matriz: sale y vuelve en la palabra resarcida. La voz es el umbral cósmico de la armonía. No es sonido ni sentido. Y cuando pulsa, fluye en la palabra como el agua, la sangre o la esperma. (p. 292)

¹Magíster en Etnoliteratura, Universidad de Nariño. Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad de Nariño. Profesor de la I.E. Simón Álvarez, Samaniego, Nariño. Estudiante del Doctorado en Pedagogía, Universidad Mariana. Correo electrónico institucional: danner.alvarez221@umariana.edu.co - danbel88@gmail.com

Si bien es claro el uso metafórico del autor, la voz, como umbral cósmico, puede remitir al estado organizado en el que se encuentra una comunidad; al escuchar una narración o un poema, no se trata de una lectura individual, sino más bien grupal; cuando el poeta o narrador suelta su voz, el que escucha estructura la experiencia y busca transformarla en su propio ser; puede tratarse de reminiscencia o de estados que despiertan en el destinatario, como si se tratara de desenterrar el pasado, como si el destinatario se hubiera encargado de estructurar ciertas emociones... para despertarlas en el otro; esa idea de reconstrucción del que oye, después de algún tiempo puede aflorar en imitaciones que pudieran recrear al nuevo creador. Ese tipo de resonancia se puede precisar cuando se habla de escritores, filósofos, psicólogos, entre otros, que han leído o han sido discípulos y tienden a rebasar a sus maestros; ejemplos claros han sido, desde Platón, Aristóteles, que superaron a sus maestros.

No resulta gratuito que los lectores iniciasen por la vía de la transtextualidad; todo gran pensador siempre ha buscado romper con la tradición, establecer quiebres epistémicos para sobreponer un nuevo modelo, un nuevo paradigma, pero ese es un trasfondo transgresivo e intempestivo; ha llevado, en cierta medida, a continuar y arreglar el paradigma anterior porque, debido al quiebre de esos modelos, la reflexión, la evaluación y crítica del antecesor permiten que surja un nuevo modelo, pero guarda aunque fuese una negación, el fundamento del predecesor.

Gérard Genette (1989) señala que existe una relación directa e indirecta con otros textos; divide a la transtextualidad en: intertextualidad, paratextualidad, metatextualidad, hipertextualidad y architextualidad, lo que serviría como ejemplo básico de que todo autor siempre necesita de otros para formular una nueva teoría. La ciencia se construye con antecedentes, marco teórico y, por supuesto, con citas de una fuente para argumentar; así, una hipótesis puede constituirse, aunque no pudiera concluirse con una verdad, porque se debe tener en claro que un trabajo siempre es susceptible de ensayo y error. Apunta que

El objeto de la poética (decía yo poco más o menos) no es el texto considerado en su singularidad (esto es más bien asunto de la crítica), sino el architexto o, si se prefiere, la architextualidad del texto (es casi lo mismo que suele llamarse «la literariedad de la literatura»), es decir, el conjunto de categorías generales o trascendentes —tipos de discurso, modos de enunciación, géneros literarios, etc.— del que depende cada texto singular. Hoy yo diría, en un sentido más amplio, que este objeto es la transtextualidad o trascendencia textual del texto, que entonces definía, burdamente, como «todo lo que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos». (pp. 9-10)

Todo gran escritor, filósofo, entre otros, se forma en el mundo del conocimiento, como discípulo a maestro o, entre rivales. Todos los saberes siempre se quebrantan para la consumación de otros; una teoría perfila otras; no resulta gratuito el pensamiento de Parménides, las máximas paradójicas de Heráclito o, los contrarios de Empédocles; así, Platón formula su dialéctica, que más tarde Kant, Hegel e incluso Marx, Freud, Lacan, utilizan para crear sus teorías. Declara Iriarte (2001): "La interpretación del discurso —llámese "enunciado", "texto", "narrativa" es la actividad central de las humanidades y de las ciencias sociales" (p. 91). Cuando se habla de interpretación, se habla ya de influencia, un antes, un antecesor, antepasado; hijos o no de un paradigma, siempre va a haber una conexión con un origen. Expresa Pérez (1998):

En la relación entre el poeta precursor y el joven, que Bloom denomina "efebo" se da una situación similar a la que Freud llamó drama familiar. El efebo, angustiado por el peso de la tradición poética compuesta por sus precursores fuertes, por la conciencia de su propia condición tardía con respecto a ellos (lo que Bloom denomina *helatedness*), y deseoso de aportar a dicha tradición su propia contribución original, necesita "matar al padre" para lograr la realización de su identidad como poeta, como Edipo para lograr su identidad personal. (p. 144)

Así, el quiebre de una tradición lleva a que surja otra; un paradigma muere y deja que surja otro, pero no del todo puro, puesto que lleva en su fundamento y sustancia la 'interpretación', si se va más allá la 'transtextualidad', dígame de un texto en: letra, imagen, video, oral, audio, entre otros, e incluso la vida misma del investigador. En cuanto a esta idea, López (2013), respecto a la influencia, sostiene:

Este aprisionamiento tiene lugar mediante la "mala lectura", tergiversación o transmutación que el autor posterior tiene que hacer de sus predecesores para encontrar su propia voz. Pero sólo es en este aprisionamiento y transmutación donde la creatividad es posible. Los aprisionamientos y transmutaciones indican, entre otras cosas, que el valor literario sólo puede construirse al interior de tradiciones o cadenas traslaticias. (p. 38)

Esto indica que, debido a las resonancias, un verdadero pensador puede llegar a transgredir los saberes. Cuando Goyes (2008) expresa: "La voz poética antecede a todo conocimiento y toda acción para fundar la existencia y cargarla de sentidos plenos" (p. 296), se viene a la mente la voz de Octavio Paz, Mallarmé, Heidegger, puesto que, según ellos, antecede a todo y es fundación, pero el último le designa tres momentos a la palabra, "instaurar como ofrendar, instaurar como fundar e instaurar como comenzar" (Heidegger, 1989, p. 115). Paz llega a decir que la poesía inició con el habla humana, puesto que, según él, el lenguaje es ya metáfora: antes de tallar, pintar, decorar, ya cantaban, bailaban; o sea, componían poemas, apunta Paz; se debe poblar la tierra con palabras, menciona Heidegger; Stéphane Mallarmé señala que la poesía se hace con palabras.

En el texto *El apalabramiento del silencio en la poesía de Aurelio Arturo*, seguro existe un aprisionamiento, una influencia, un padre; nadie es libre... Arcos (2011) anota: "el verdadero poeta fuerte no soporta la idea de haber sido creado, de ser simplemente hijo, pues en realidad él quiere crearse a sí mismo, quiere ser de algún modo su propio padre" (p. 1). Esto

es angustia de influencia, una lucha que trata de romper con la tradición y quizá completar lo que se relaciona con el padre; explica Pérez (1998): "Es entonces la (inter)textualidad de la poesía, y no otra cosa, lo que ocupa a Bloom" (p. 146), y esto se puede estudiar en los grandes y pequeños escritores, físicos, psicólogos, entre otros: la influencia de sus mayores.

La influencia pareciera una ideología, una doctrina, como si el aprisionamiento no dejara otra salida; en las lecturas se trata siempre de buscar algo que se ha formado en cada sujeto, por más que se intentase explorar otras formas, siempre se está penetrado de algo y se lo busca; al respecto, expresa Iriarte (2001):

la palabra escrita es anterior a la vida profesional del etnógrafo y de alguna manera domina sus modos de conciencia, de pensamiento, sus maneras de experimentar el mundo social, de preguntarse sobre él, los modos en que un texto puede hacer o puede significar. (p. 102)

Así, el hombre es hombre, porque desciende de otro; un ejemplo claro es cómo ha mejorado la técnica y la maquinaria para su facilidad; cada instrumento fabricado para él se ha diseñado por una necesidad, pero poco a poco esos instrumentos los ha ido perfeccionando; cada invención sucede a otra; lo mismo ocurre con las Ciencias Humanas, cuando se intenta perfeccionar los trabajos de investigación con la ayuda de teorías ya formuladas; cambian, en cierta medida, si se habla en el campo literario, los contenidos y el grado de perfección, pero, en el fondo, ya se tiene una estructura. Con la asimilación de los grandes teóricos, en verdad se puede formular importantes investigaciones, pues solo se puede criticar a otro, si se conoce a profundidad; así, la investigación cobra sentido, cuando se unen las partes y surge, desde lo más profundo quizá del inconsciente, un nuevo paradigma que llevase algo del anterior. López (2013) expresa sobre Bloom:

Su teoría de la "mala lectura", la influencia y el aprisionamiento, pues, no apunta a apreciar a los poetas periféricos que imitan a los grandes. Su

llamado al estudio de la transmutación consiste, precisamente, en tratar de determinar cómo los grandes imitan a los grandes y cómo el hecho de convertirse en un nuevo grande de estatura canónica exige, de entrada, el aprisionamiento o influencia por un gran antecedente (al que Bloom denomina con frecuencia precursor). Así, su teoría de la influencia está destinada a permitir que el escritor o poeta novatos (a los que Bloom también denomina efebos) entren en contacto con las grandes influencias de la literatura universal para que allí, en medio de esa tradición literaria, eduquen su sentido estético y su potencial originalidad. (p. 39)

De esta manera, el arte de crear se crea para producir originalidad; no resulta gratuito lo relacionado con la transtextualidad que se mencionó al inicio. Bueno, entonces se debería estudiar, ¿hasta dónde son pertinentes el canon, la influencia y el aprisionamiento que plantea Bloom?, ¿cuál es el predecesor que ha marcado en cada intérprete?, porque si se trata de investigaciones, puede que existieran varias influencias y, al fin, una de tantas hubiera sembrado lo fundamental. Arcos (2011) escribe:

El canon será, pues, en cierto modo, el arte de la relectura (releemos este libro y no otro; es decir, seleccionamos y excluimos,) o de la memoria. Tiene, pues, un contenido elegíaco. El canon —nos dice Bloom— existe porque somos mortales. (p. 2.)

Cuando se habla de mortal e inmortal, solo puede ser eterno aquello que se funda sobre los sentimientos de los demás; una lectura o cualquier interpretación, en cierto sentido, debe remover algo en cada persona; por eso, cuando se escucha a Julio Jaramillo o a algún cantante de *rock* favorito, se despierta en cada ser algo que no se puede explicar; tal vez esa juventud que el tiempo le arrebató a cada instante, esa mortalidad tan mentada y que asusta no solo al escritor, sino a cada individuo; la muerte es, sin lugar a dudas, ese fenómeno que lleva a que cada individuo busque motivos del pasado que lo amedrantaran y solo el verdadero arte, como diría Nietzsche, es

la única fuerza que lo arrastra a buscar esa ansia de inmortalidad. ¿Y es acaso la poesía, como dicen Paz, Heidegger, Mallarmé, la primera voz, el fundamento de toda forma de expresión? Si fuera así, el primer silbido que llevó a que el hombre buscara las respuestas respecto al mundo..., a mejorar su ciencia y las demás formas de expresión son las hijas, así como el padre es el padre y el hijo es el hijo, ya que ni el mismísimo Edipo pudo terminar con la dependencia de su padre, porque la llevaba en su propia sangre y lo llevó al exilio; ¿acaso esa "influencia", "apalabramiento", canon, lo es todo? Goyes (2008) expresa:

La poesía arturiana incorpora de una forma auténtica y cotidiana las psicodinámicas de la oralidad (redundancia, fluidez, acumulación, empatía, homeóstasis, agonismo, etc.). Son los tambores-palabras, tocados de una manera especial, los que renuevan la "lengua de la tribu". La importancia de la percusión como función social y práctica expresivo-comunicativa es propia de los pueblos ancestrales. El contrapunteo con la voz reafirma la existencia, en movimiento y entrega. (p. 302)

Cabe aclarar que, no importa quién vale más, si la oralidad o la escritura; no se trata de la lucha entre *La ciudad letrada*, *La comarca oral revisitada*, y la biblioteca de Babel; menos entre lo urbano y lo rural; tampoco entre salvaje y civilizado, ni razón y sinrazón, antiguo y moderno, ni ombligo y extremidades; mucho menos el huevo y la gallina, idealismo y marxismo... No..., toda la magia, amalgama, alquimia, está en que los elementos antagónicos han aportado a la historia, la ciencia, la literatura, la física, la antropología, psicología, biología, entre otras. Un campo más bien holístico y ecléctico, sin que afirmara el relativismo, ni hábito de la esponja que absorbe, sino un saber crítico y reflexivo, que impulsa hacia nuevas investigaciones, útiles para el hombre. El pasado debe superarse para favorecer el presente.

Respecto a lo que se ha venido reflexionando en este texto, Pérez (1998) menciona:

La escena de instrucción tiene seis fases, que se pueden resumir de la siguiente manera: a) elección (en que la fuerza del precursor se apodera del efebo); b) pacto (coincidencia básica de visión entre precursor y efebo); c) una tercera fase de "surgimiento de una inspiración individual o principio-Musa, una ulterior acomodación de los orígenes poéticos a objetivos poéticos nuevos" (Map 54). vg. la Naturaleza de Wordsworth frente a la Musa de Milton; d) la encamación poética propiamente dicha del efebo, o su "palabra propia, que también es acto propio y la propia presencia verdadera" (Map 54); e) la interpretación del precursor por el efebo y f) la revisión de aquél por éste "donde los orígenes son recreados, o por lo menos se intenta una recreación, siendo en esta fase donde puede empezar una crítica práctica más nueva, en varios aspectos, incluido el retórico" (Map 54). (p. 154)

A modo de conclusión, parece que de esta manera la formación surge de entre las cenizas, como el ave fénix; su surgimiento permite atravesar el tiempo, para continuar en su inmortalidad; peregrina del tiempo, busca transgredir las fronteras; se debe recordar a López (2013) sobre la reflexión que desarrolla en cuanto a Bloom: la angustia de influencia no corresponde al autor, sino, más bien, al cuento, la novela, el teatro o ensayo; asimismo, como para tener en cuenta, lo que medita respecto a Joseph Kunz, en cuanto a que la influencia es una metáfora, se debe añadir que todo gira en torno a paradojas, que permiten descubrir el arte de la investigación científica y literaria, entre otras.

Referencias

- Arcos, J. (2011). Harold Bloom, el canon, la angustia de las influencias. <https://estudiosliterariosunrn.files.wordpress.com/2011/11/clase-nc2b0-12-harold-bloom-el-canon-la-angustia-de-las-influencias.pdf>
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos: La literatura en segundo grado*. Taurus.
- Goyes, J. C. (2008). El apalabramiento del silencio en la poesía de Aurelio Arturo. *Espéculo*, 8(15), 291-308.
- Heidegger, M. (1989). *Hölderlin y la esencia de la poesía*. Anthropos.
- Iriarte, G. (2001). Escritura etnográfica y autobiografía. *Desde el Jardín de Freud*, 1, 90-105.
- López, D. (2013). *Teoría impura del derecho: la transformación jurídica latinoamericana*. Legis.
- Pérez, Á. (1998). Harold Bloom: Canon e influencia. *REDEN, Revista Española de Estudios Norteamericanos*, (15-16), 139-155.

FEDUMAR

Pedagogía & Educación

Reseña

9^{Vol.}
No.1

<https://doi.org/10.31948/rev.fedumar>

ISSN Electrónico 2390-0962

Enero - Diciembre 2022

Serres, Michel. Atlas. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A., 1995, 266 pp.

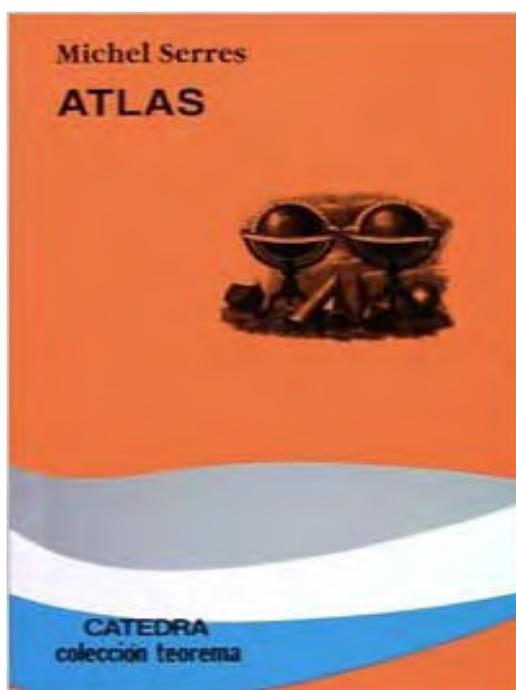
Juan Eduardo Rosero Palacios¹

María Victoria Villacrez Oliva²

Como citar este artículo: Rosero-Palacios, J. E. y Villacrez-Oliva, M. V. (2022). Serres, Michel. Atlas. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A., 1995, 266 pp. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 9(1), 94-102. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1.art-8>

Fecha de recepción: 05 de septiembre de 2022

Fecha de aceptación: 24 de octubre de 2022



Serres, escritor europeo, fue oficial de la armada francesa. Después estudió filosofía en la Escuela Normal Superior y, posteriormente, un doctorado en letras. La mayor parte de su vida estuvo en Francia, donde fue profesor de Historia en la Universidad de París I Pantheon-Sorbone, aunque también realizó viajes periódicos a Estados Unidos para desempeñarse como profesor de la Universidad de Stanford. En 1990 fue elegido miembro de la Academia Francesa, como un reconocimiento a su trabajo intelectual.

¹Magíster en Educación, Universidad ICESI, Cali. Docente Universidad Mariana, Colombia. Correo electrónico: jroserop@umariana.edu.co [ORCID](https://orcid.org/)

²Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Docente Universidad Mariana, Colombia. Correo electrónico: mvvillacres@umariana.edu.co [ORCID](https://orcid.org/)

La obra de Serres, al principio sobre ciencias humanas, fue diversificándose hacia el ensayo literario, preferiblemente sobre historia de la ciencia y ensayos de interpretación (o mapas –según sus palabras-) con los cuales quiso establecer bases de comunicación universal entre disciplinas. *Atlas* es uno de ellos.

Serres es un personaje que goza de prestigio en la cultura francesa y Leibnitz es su referencia favorita. Aunque su trabajo siga siendo desconocido por los filósofos oficiales, la abundancia del mismo es una muestra de prolijidad en su pensamiento. La importancia que vio Serres, cuando escribió su libro en 1994, se refleja en el hecho de mostrar a sus colegas historiadores, que debían dejar de arrodillarse ante lo político o religioso, dejar a un lado las mañas repetitivas muy conocidas, establecer un puente entre las ciencias humanas y las exactas, dejando abierta la posibilidad de interferencias repentinas propias de un mundo como el actual, cambiante en todos los aspectos de la vida. Él quiere encontrar “puntos de referencia en nuestro mundo globalizado que se está alzando y que parece sustituir al antiguo” (p. 12) Por lo tanto, estos cambios modifican nuestro espacio y “exigen la elaboración de otros mapamundis” (p. 12).

¿Dónde leer esa visión global?

- “Donde ocurre la transmisión de un saber y de las experiencias” (p. 14), es la respuesta de Serres. Esto quiere decir: el mundo. Allí se encuentra el soporte de todo saber. “Se trata de singularidades, identidades... los filósofos decían, se trata de la existencia y no de la razón” (p. 16).

La humanidad se encuentra lejos de haber logrado la plenitud creativa y, aún falta por descubrir una cartografía que refleje los notables progresos que han implicado cambios sociales. La visión debe dirigirse hacia la indagación de los protagonistas principales, bióticos y abióticos, con el fin de documentar esa información, registrarla e interpretarla de la manera más intrínseca posible y así, esa cartografía tendrá un papel preponderante en la toma de decisiones.

Pero, esa existencia actual se sale del llamado “camino recto” (p. 29), para encontrarse con la modernidad de los contrasentidos, donde se puede hallar variaciones sutiles y entrecruzamientos dignos de estudio en sitios distintos, para llegar a un concepto de universalidad. Sin embargo, algunas de las situaciones pueden parecer novedades, sin percatarse que la mayoría de ellas tiene raíces ancestrales que antes, pasaron inadvertidas.

Serres encuentra que, el objeto para cartografiar se parece mucho al trabajo del conductor en una autopista, donde hay figuras de tréboles con varias hojas y otros arabescos incrustados. Mientras el conductor en el camino recto decide cambiar su rumbo hacia la izquierda, mira una señalización que indica “Gire a la derecha” (p. 29) y, “¡Oh, maravilla!”, (p. 29), al continuar por la oreja de la autopista, una suma de vueltas a la derecha desemboca en otro camino recto, pero esta vez a la izquierda del primer sentido. En otro ejemplo, ahora en la naturaleza, observa que los cambios producidos en ella son muy difíciles de clasificar. La floración, donde intervienen la tierra y la atmósfera, puede ser descrita como una prolongación de la tierra o como una absorción por parte del espacio circundante. En otras palabras, si un barquero en una orilla decide dirigirse hacia otra que se encuentra al frente, llegará un momento en el que deja de pertenecer tanto a una orilla como a la otra. Frente a estas circunstancias “¿cuál artista inencontrable habla el idioma ignorado con el cual se pueda escribir este atlas?” (p. 32). Ante la avalancha de posibles respuestas, Serres asegura que el artista debe estar en el campo “de la equidad” (p. 36); la explicación dada por él es que “la vida tiende hacia lo muy corto” (p. 56). Y, agrega, “¿Quién conoce mejor el espacio? ¿El errante que se mueve sin parar o el hogareño que explora el vecindario?” (p. 60). Dentro de este ejercicio mental, hace resaltar el hecho de que el aspirante a cartógrafo debe tener presente el conocido pasaje: “la ciencia no nos suele esperar allá donde la buscamos, sino todo lo contrario, se descubre, repentinamente, donde nadie la espera” (p. 75).

Dada la presencia de tan diversas circunstancias, donde el tiempo transcurre inexorablemente y las vivencias son complejas para observarlas, resulta algo ingenuo tratar de exponer detalladamente las informaciones sobre la sincronía y los cruces de acontecimientos, ya sean estos previsible o no. Serres escribe que "estos caminos caóticos son más sencillos de practicar que de definir" (p. 99). Sobre este aspecto, muchos pensarán que ¿hay algo de nuevo bajo el sol? Serres anticipa una respuesta: "No solo el tiempo, sino también una distribución global, un universo único y repetido sin cesar, en sus variaciones"

De acuerdo con lo anterior, el conjunto de mapas percibido por Serres se halla sobre una base movediza, donde la estabilidad se combina con la inestabilidad, por la abundancia de intersecciones que dan lugar a circunstancias donde coexisten lo lejano y lo cercano. Pero, ¿qué es lo lejano y lo cercano? Es lo global o universal. Serres explica que, es el espacio entre uno y otro, que un observador desinteresado pasa, sin prestar atención alguna

Para Serres, la cartografía actual se encuentra estancada e incompleta. Según su forma de pensar, a los mapas no se les debe dibujar orillas, porque es posible expandirlos y ellos hacen sentir la sensación de desplazamientos sin necesidad de transporte. Este es el resultado de una sociedad donde todo cambia: además de los atlas, también cambian las técnicas de morir, trabajar, vivir, comunicarse, etc., y, cartografiar, por supuesto.

¿Qué hacer?

En esta sección, Serres hace conocer su pensamiento sobre la enseñanza; y, dada la finalidad de este artículo, se tratará de difundir la perspectiva desde varios puntos de vista. No se trata de proyectos a largo plazo. En materia educativa, el progreso es lento y a veces, demasiado dilatado, por la enorme cantidad de participantes y el alto impacto social que origina cada modificación. Fue una creencia generalizada, que los métodos de enseñanza acelerados constituían un gran éxito en los programas de

alfabetización. Hoy, hay que rendirse ante la evidencia: el porcentaje de iletrados se mantiene casi constante. Para llegar a esta situación hay factores ajenos a la enseñanza, como disminución de mortalidad infantil, mejoramiento de las condiciones higiénicas, aumento del nivel de vida, explosión demográfica, etc.

De acuerdo con Serres, ¿por dónde se debe empezar a hacer algo? Para dar respuesta a este interrogante, emplea una comparación entre la arquitectura griega clásica y las bases de la enseñanza. Recuerda que las cariátides (columnas con forma humana) sostienen el peso que es transmitido por el techo de las construcciones. Ante esa capacidad de carga, calculada previamente por geómetras y trabajadores, las columnas no se apartan de su línea vertical y los cimientos mantienen alineado todo el conjunto arquitectónico. Para él, "la primera labor, o fundamental, debe ser una obra estable que resista al tiempo y a su erosión; en suma, trabajo de origen para obra perenne" (p. 117). Desde la etapa inicial de diseño, como ya lo había anticipado en su introducción, se debe poner atención a las situaciones inesperadas, "preparándose para el futuro por medio de la enseñanza preventiva y la paz con sabiduría. Para no resignarnos alegremente a convertir a nuestros hijos en asesinos, levantamos casas y trazamos caminos" (p. 19). Ese es el fin primordial de la educación.

La enseñanza es una labor que siempre ha presentado dificultades. Por un lado, los progenitores tienen la costumbre de proporcionar a sus hijos la misma clase de educación que recibieron cuando ellos eran niños. De otra parte, también hay padres que endosan totalmente la enseñanza a los establecimientos educativos. Y, hasta este momento, la opinión de los estudiantes no es tenida en cuenta, aun cuando estos se atrevan a expresarla por diferentes medios.

La cualidad más eficiente que se podrá reconocer en el futuro ciudadano que tiene las bases educativas fundamentales, será su responsabilidad para afrontar el flujo inmenso de publicidad que será transmitida por los medios actuales y por los venideros, de los cuales no tenemos

idea. Una de las exigencias de la pedagogía moderna es la observación continua de actividades escolares dignas de cartografiarse. Allí figuran: el sentimiento de libertad que debe sentir el estudiante (y no sujeción u obligación), el sentido de ser colaborador (y no subordinado), el sentido distributivo (trabajo y descanso) y, el sentido de igualdad (investigar y ser investigado).

“Todos los países del mundo, inclusive los más ricos, ven cómo su demanda de formación crece cada año, mientras que su presupuesto de enseñanza y formación, público o privado, central o regional, saturado, no puede crecer” (p. 165) Y, cuando no hay crecimiento, la sociedad se estanca. Pero, todo progreso implica investigación-experimentación. Y estos dos trabajos pueden llevar hacia asuntos inexplorados, con el riesgo de perder ocasionalmente el camino verdadero. Sobre todo, en educación, la experimentación es tan riesgosa que los integrantes del proceso enseñanza-aprendizaje desconfían instintivamente de los métodos inesperados y dudan desde el primer momento en que tienen que apartarse de los métodos tradicionales. Es tanta la importancia de este punto que, además de Serres, muchos autores lo comparan con la situación médico-paciente: El médico es presionado, por virtud de los nuevos descubrimientos (físicos, químicos, electrónicos, etc.) a dejar los viejos convencionalismos y continuar su labor con los adelantos del día. La educación solo recibe aportes de ciencias experimentales de tipo psicológico. Por esto, Serres afirma que “la innovación gobierna efectivamente la economía. Y nosotros seguimos dando prioridad a esta última, aunque sea más un resultado que una causa” (p. 166).

Sin embargo, la encarnación de la enseñanza en el cuerpo docente data de épocas en las que solo era portador del saber, una persona excepcional: anciano experimentado, sacerdote, maestro, autor... respetado, consultado, venerado; se solía decir que, a su muerte, desaparecía una biblioteca entera. (p. 173)

Para el caso personal de Serres “...Este es mi cuerpo: este atlas que escribo es

más la carne de mi carne que mi propia carne” (p. 173). Se pregunta si, en nuestra sociedad (y, por lo tanto, en las venideras) los atlas actuales seguirán siendo explícitos, permaneciendo como están ahora. Una respuesta inflexible chocaría con principios de identidad y contradicción. Es por todos sabido que los mapas usuales están basados en esos principios identidad-contradicción. Pero la experiencia demuestra también que existen relaciones político-comerciales, físico-financieras, etc.

Los mapas actuales no dibujan realidades sino límites o bordes y, de acuerdo con ese concepto, nadie puede estar adentro o afuera al mismo tiempo.

El atlas que se quiere cartografiar aquí (el de Serres)

...debe representar un mundo sin fronteras que, por guardarles mucho respeto, ya debieron perder mucho de su importancia. [...] Esto significa que el mundo que se intenta cartografiar ya no es el mismo. Y los cartógrafos ya no deben dibujar los mismos mapas. (p. 196)

La finalidad de un Atlas, como es el caso para el ámbito educativo, no es presentarlo como un nuevo lenguaje, sino como una acción mediante la cual se conozca las características de la escuela y de los maestros. La primera de las nombradas, porque es el lugar adecuado para reunir a los integrantes del proceso enseñanza-aprendizaje y, en lo referente a los segundos, para compartir su conocimiento acerca de las nuevas formas de su labor que ya está presente, por la llegada de los medios tecnológicos modernos.

Ante este panorama, ¿de qué o de quién se traza un mapa? La respuesta de Serres es sencilla: “De una identidad; es decir, de aquello de lo que nadie, hasta ahora, ha encontrado «razón», de aquello cuya diferencia es irreductible” (p.198). Como esto no se puede deducir de ninguna ley, entonces, se reduce a una representación “de los caminos por donde debemos ir de lo local a lo global, a lo largo de los cuales volvemos a encontrar los problemas del lugar y del mundo” (p. 198).

Lo que se necesita es una cartografía instantánea, compleja, variada, como

una película continua de nuestras actividades, variable; no se parecería, con seguridad, a ninguna otra; ... desde el punto de vista pedagógico, ...establecería una diferencia clara con los colectivos correspondientes a cada nivel de habilidad, cuyo poder contribuiría a borrar. (p. 203)

¿Cómo hacer?

Su búsqueda infatigable por encontrar una ley universal se basa en que, según sus palabras, lo actual sigue el fenómeno de las trilogías en todos los campos conocidos (Júpiter-Marte-Quirino, reyes-ejércitos-agricultura, padre-hijo-espíritu santo, etc.). Y, en esto, encuentra invariabilidad. Aquí se pregunta y resuelve la complejidad del problema: "¿Será necesario que se construya un nuevo universo? La fabricación de un atlas plantea la misma pregunta" (p. 211).

Hasta hace poco, era necesaria una realidad, para hacer aplicaciones bajo control de un mundo conocido. Ahora, todas las disciplinas científicas adoptan el rumbo de la modelización y la simulación, lo cual cambia la condición de la experiencia y de la realidad, convirtiendo a "la ciencia en la ciencia de los posibles. En otras palabras, si había que obedecer a la naturaleza para controlarla, ahora se le dan órdenes a ella sin consultarla" (p. 233). "Este caso conlleva la condición de crear nuevos compromisos a los científicos" (p. 235).

Cuando se refiere a 'nuevos', recuerda que ya alguna vez en la historia se ha planteado esto en los médicos griegos de buena voluntad: el juramento hipocrático, cuando en esos tiempos se les entregaba a ellos la responsabilidad de la vida y muerte de los hombres. Dos conceptos (vida y muerte) que están fuera del dominio humano. Al mismo tiempo, recuerda que los físicos, químicos, matemáticos, astrónomos, etc., no prestaban juramento alguno, porque estaban "consagrados a la explicación o a la experiencia verídica" (p. 234). Y es, en esta parte, donde comienza a comprenderse claramente el pensamiento de Serres por el cual es mencionado con regularidad en la comunidad científica internacional de hoy.

Él piensa que la humanidad está en deuda de escribir un nuevo juramento; pero, ahora, de forma generalizada para todas las disciplinas existentes porque, "las personas sabias se encuentran ante responsabilidades creadoras" (p. 235). Que presten el juramento o no lo hagan, es algo que escapa al objetivo planteado por Serres.

A ese juramento, Serres lo llama "contrato" (p. 233), que es una palabra, tal vez, utilizada con la intención de parecerse (o complementar) al contrato social (ambos son de origen europeo). La deducción que hace es muy sencilla: Si se ha conseguido elaborar una serie de derechos humanos, considerada como uno de los mayores logros de la humanidad, también debe existir otra serie de los derechos del planeta al cual quiere cartografiar. Pero el planeta es mudo y, por lo tanto, imposibilitado para defenderse. ¿Quién asumiría su defensa? Aunque parezca increíble solo hay una respuesta: la misma humanidad.

A pesar de que pueda ser considerada una rareza nueva, la verdad es que todo está en el tamaño según la referencia que se escoja. Esa forma de pensar y actuar ocurre en pequeñas actividades cotidianas: limpiar la casa de habitación, cuidar un parque, sembrar árboles, etc., solo que ahora se debe actuar a nivel global para conseguir el mismo objetivo. La impresión percibida es que Serres aspira a la existencia de un parlamento de la naturaleza y las cosas, para que estas últimas sean protegidas y defendidas. Es cierto que ello implica un cambio de mentalidad. Hoy, se va entendiendo que el ser humano ya no es el dueño y señor de todas las cosas. Tampoco es el centro del universo. Lo que debe quedar claro es que en la Tierra hay una totalidad compleja y a esta, la forman pasajeros ocupando la misma nave en que viajan y seguirán viajando, por el espacio.

De acuerdo con esto, se puede preguntar: "¿Quién le teme a un mundo nuevo?" (p. 131). En realidad, nadie, porque ya está empezado y se vive en él. Ahora bien; ¿Cuándo empezó?, ¿Cuándo terminará? Ese es el dilema que Serres encuentra para volver realidad el anhelo de realizar un atlas. Ambas preguntas se quedan

sin respuesta por parte del mismo. Sin embargo, para solventar este faltante menciona, entre otros, un símil recordando a Moebius, sin definirlo. Para explicarlo, el anillo de Moebius se trata de una cinta que, tratando de pintar un solo lado, al final queda pintada toda la cinta. Por lo tanto, es imposible hablar de dos caras. Él mismo lo dijo anteriormente: es mejor practicarlo que definirlo. Allí se refleja la complejidad del pensamiento de Serres. De esta forma, el cartógrafo se encuentra con un problema que requiere de nuevas técnicas para su graficación.

“¿Cómo colaborar con un mundo inteligente?” (p. 131). La opinión de Serres consiste en un intercambio de la información existente y, de llevarla al plano pedagógico, con el fin de someterla a un escrutinio social para las obras venideras. En esta parte, el trabajo docente se convertirá en papel clave por las consecuencias que traerá para la humanidad y para la didáctica en particular. Asumir esta mentalidad es reconocer que la cartografía se verá sometida a cambios radicales, como nunca los hubo en toda su historia, hasta hoy. El desarrollo de esas nuevas formas de adaptación se ha hecho tan rápidamente en los últimos años, que no admite comparación con las lentas mejoras ocurridas en el pasado. Todo fue posible por una obra actual y vigente, la misma que será el motor del futuro: el mundo de las comunicaciones.

Cada día se nota más el hecho de que las comunicaciones “se suman a la presencia de escuelas, bibliotecas, concentraciones de cultura y ciencias, acompañamientos en la vida y trabajo, cada vez más raro, evolutivo y precioso” (p. 131), por una parte; y, por la otra, “presencia de una nueva sociedad pedagógica en la que la formación continua y el aprendizaje a distancia se hacen presentes en las redes sociales” (p. 131). Serres tiene la claridad de observación para encontrar que solo una parte de la humanidad tiene el privilegio de contar con todos estos elementos. Para él, existe un nuevo reparto universal de conocimientos y, que la enseñanza virtual está en manos de unos pocos. Su aspiración es lograr un atlas que represente esa realidad y otros aspectos inherentes a la misma. Pero,

se puede ampliar los dos conceptos: a) la formación continua y b) la formación a distancia.

- a) La educación debe abarcar mucho más que un recinto académico. Los maestros, primeramente, con su metodología para transmitir el saber, forman una parte decisiva y ejemplar para que los estudiantes adquieran la capacidad de ver en ellos un modelo capaz de marcar el camino para la ampliación de conocimientos en diferentes etapas de la vida. Y, después, el estudiante debe quedar con claros conocimientos sobre la manera como se integrará a la sociedad a la cual quiere servir, siendo un profesional comprometido a enfrentar situaciones futuras imprevistas en diferentes actividades del campo social.

El asunto de la formación continua es un aspecto que, visto a la ligera, puede producir distintas versiones de acuerdo con el conocimiento que cada uno tenga acerca de la educación.

Por una parte, es claro para todos que, tanto los docentes como los profesionales de otras disciplinas, son el fruto que comienza con actividades preescolares elementales, para continuar con un refinamiento hasta los programas de pregrado. Este último nombre, en nuestro medio –el colombiano–, significa la culminación de estudios universitarios. Pero, por otra, es aquí donde se ubica el tema por el cual Serres insiste, en repetidas ocasiones, que la formación debe seguir fuera de las instituciones educativas. Por esto, se la relaciona con la educación para adultos, que es un concepto ambiguo. Para el caso presente, puede partirse del hecho mediante el cual se ha terminado la educación superior y el interesado cuenta con una serie de opciones, llamadas de postgrado, intraescolares o autodidácticas, con duración variable, que pueden ser hasta de por vida. Es fácil comprender que, quien se exponga estas nuevas plataformas educativas, lo más probable es que ellas trasciendan el espacio circundante habitual del aspirante, para encontrarse con otros espacios adecuados para cada disciplina.

La educación continua es un tema que ya fue tratado en la antigüedad, sobre todo cuando se estudiaba los temas de medicina. En este tiempo y, en la misma disciplina, se la considera como una herramienta indispensable para superar la obsolescencia causada por los nuevos descubrimientos químico-físicos y por la aparición de nuevos instrumentos traídos por el avance de la tecnología. Muchas otras disciplinas actuales están también, en las mismas circunstancias. Cuando el profesional termina su formación académica, se lo considera apto para desempeñarse laboralmente durante toda su vida. La práctica demuestra otra cosa. Un alto porcentaje de la formación inicial se pierde (o se olvida) durante los primeros años de práctica, corriendo el riesgo de convertirse en un profesional al margen de la actualidad.

La educación continua es amplia, muy diversa. Aunque se quiera establecer un límite entre la educación inicial y la formación continua, hasta hoy, ha sido imposible hallar un punto de referencia que sirva para ese propósito. La verdad es que se trata de una transición sutil donde ambos componentes tienen la misma finalidad: un horizonte mejor para todos. Pero "¿dónde ir?" (p. 166); el aspirante encuentra barreras de toda clase: las geográficas que, en un principio eran insalvables, ya han sido superadas con el desarrollo de construcciones civiles; las financieras han sido superadas paulatinamente en algunas partes de la tierra, pero, persisten aquellas sociales, lingüísticas, etc. Después de esto, "¿cómo ir?" (p. 166); según Serres, existen medios para atender esta necesidad de formación. Su concepto es que todos los países, sin importar su condición, viven en el mundo de las comunicaciones. Estas últimas pueden prestar su infraestructura para resolver los más graves problemas y necesidades mediante una solución sencilla y que está subutilizada: la educación a distancia.

El tema de la educación a distancia es mencionado en varias partes del Atlas. En primer lugar, por ser lo más obvio, Serres, se pregunta ¿Qué quiere decir: a distancia? La primera idea para contestar esto es una cuestión de lugar: dónde estar y cuál medio se escogerá para ir.

La respuesta es compleja y, según su profundidad, el concepto de distancia, aceptado generalmente, pierde mucha de su importancia conocida. Puede referirse también a distancia ideológica, política, económica, etc.

La tecnología puede superar las distancias. En concepto de Serres, esa forma de educación es menos costosa que la clásica, más sencilla, elimina una buena parte de las barreras y es, una de las principales herramientas para la lucha contra los poderes que solamente se interesan en montar obstáculos para la libertad de información.

La educación a distancia hizo su aparición, primero, por el correo ordinario y, luego, por la radio; más tarde por la televisión originada en diversas fuentes y, por último, mediante las redes sociales. La mayor aceptación la tuvo en la secundaria y, después, en la educación superior. Las escuelas primarias, casi que, por contagio, fueron las últimas en aceptarla. La radio cumplió una buena labor porque la zona de cobertura es mucho más amplia con pocos equipos de transmisión, pero se vio debilitada cuando se inauguró la televisión educativa en 1969. Y las distancias, según Serres, se recorren ahora en un espacio diferente donde, a pesar de vivir aislado, ya los impedimentos son inexistentes para poder comunicarse con el exterior.

Sin embargo, se debe recordar que la educación a distancia también supone un trabajo organizado y persistente, donde se requiere la colaboración de muchas personas pertenecientes a diversas profesiones, además de los docentes, quienes también deben ser capacitados para este tipo de organización. Una educación de esta forma, según la visión que de ella presenta Serres "[...] puede sumergir a los aprendices, que ya no se tiene que mover [...] y donde los docentes, a la inversa, se podrían convertir en peregrinos" (p. 167) en los casos que fueren necesarios, construyendo estaciones en todos los idiomas, transmitiendo permanentemente todos los saberes libres e iguales en derecho. Recordando siempre que "[...] la ignorancia absoluta existe tan poco, como la sabiduría absoluta" (p. 170). Esta visión, o proyección, como se dice en cartografía,

tiene un perfil momentáneo, o móvil; es válida para un mapa de comunicaciones o para la enseñanza virtual.

Hacia... ¿un solo mapa?

La cartografía se inició casi al mismo tiempo que la geografía. Las novedades vinieron periódicamente con cada época y cada una de ellas trajo sus descubrimientos y mejoras. El compromiso de la cartografía, de acuerdo con la visión de Serres (p. 264) debería encaminarse a examinar los silencios del pasado (y del presente), para hacer visibles las posibilidades de transformación, mediante la cooperación de distintos saberes, que sirvan para eliminar todas las prácticas dañinas que existen entre el ser humano y su convivencia con la naturaleza. Es un proceso complejo, indeterminado, donde las intenciones se hacen evidentes y se refleje la realidad (objetiva o subjetiva) de los actores sociales.

Ahora, en concordancia con su pensamiento, es fácil deducir que la intención es distinta de la que pudiera formarse entre sus lectores en una primera impresión. El autor advierte que el mundo al cual trata de cartografiar no es uno nuevo que ha llegado de repente, sin costuras o de una antigüedad imperceptible. Esto puede parecer pretencioso o una aspiración elevada, sobre la cual se insistirá más adelante. Y se pregunta: "¿Cómo captar, en las páginas de este atlas, demasiado rígidas, estos hermosos mapas ágiles?" (p. 262).

Toda persona, medianamente informada, ha aprendido que la cartografía clásica representa una variedad de información, recurriendo a los efectos visuales: color, forma, textura, tamaño, etc., como un procedimiento colectivo, que es el resultado de planificar, explorar e investigar para fines específicos. Es decir, la cartografía es una información y, sin información, no hay comunicación. Serres, en el fondo, habla de comunicología. Él quiere mostrar a sus lectores una red informativa donde fluctúan los nudos, o centros temporales, "[...] de modo que, unos aparecen y otros desaparecen [...] donde la red se disuelve o se agarra [...] en la superficie de un fluido [...] sobre el aliento del viento volátil" (p. 262). Lo que pretende es

[...] representar las virtualidades que tienen que ver con el saber y con el poder, con el conocimiento y sus facultades [...] con la naturaleza y con la humanidad. Ya no nos dirigimos hacia un universo, sino hacia multiplicidades de mundos posibles. Dibujémoslo, pues. (p. 263)

Invitación sugerente, con muchos detalles por descubrir.

Cuando se observa un Atlas "[...] mapa a mapa comienza con la animación" (p. 263) de hechos, como si fueran lamas ondeantes que llenan un espacio con ritmo cambiante por "yuxtaposición de planos" (p. 264) en tiempo real o en el tiempo de los posibles. A pesar de los intentos hechos por Serres, confiesa que su pensamiento, descargado en este atlas, solo fue suficiente para lograr un mapa "entregado a la imaginación, la intuición y el pensamiento, del mundo, de las cosas y de los hombres" (p. 264).

Lo que Serres enseña

Para él, la cultura se convierte en permeable porque, de una forma o de otra, esta se basa en un reconocimiento de lo ajeno y de lo propio; en esta situación es donde ocurren los intercambios informativos. Desde su perspectiva, la forma de comprender el mundo resulta muy personal y, consecuentemente, esta circunstancia lo ha llevado a concebir metodologías complejas con las cuales quiere construir su ideal de cartografía. Además, la complejidad no es un tema nuevo, como él reconoce abiertamente. La experiencia enseña que es difícil reponerse de las victorias, mientras que los fracasos están llenos de enseñanzas (p. 92).

Supensamiento está centrado en relacionar más estrechamente las disciplinas científicas con las humanistas. Su forma de pensar actual enseña que es una verdadera dificultad lograr este objetivo, porque ambas están enmarcadas en dos culturas diferentes que mantienen esa separación por diversas circunstancias. Se vive en una época donde las relaciones de todo tipo han cambiado drásticamente y, lo han hecho forma acelerada. Todavía,

las ciencias humanas se resisten a los cambios y ello explica que, la evolución de la sociedad está basada, en buena parte, en esa separación. El Atlas de Serres es un viaje que intenta cruzar esa separación.

En particular, aclara que los actuales planes de estudio, con muchas adaptaciones de acuerdo con el medio en el cual son desarrollados, sirven, por una parte, para formar gente culta que desconoce las ciencias exactas y, por otra, gente de ciencia que 'no es culta'. Esto lo dice cuando ya ha pasado, con mucho, los 80 años de edad. Por esta particularidad y, por haber trabajado en el valle del silicón, donde estuvo al tanto de los avances tecnológicos, sobre todo en electrónica, tiene la autoridad suficiente para opinar, en el sentido de que la sociedad actual debe pensar y ver en grande. Para él, pensar significa inventar. Y a este estado se puede llegar con preparación previa para evitar la repetición; en una palabra: innovar.

Según Serres, los filósofos contemporáneos carecen de la lucidez suficiente para comprender el mundo. Ella puede conseguirse actuando de lleno en una de las revoluciones actuales: la de la comunicación. La llegada de las nuevas tecnologías transformó las viejas costumbres, cambió a la población y afectó, de manera inesperada, a toda una generación. Para él, es difícil plantearse el hecho de que la afectación haya ocurrido en buen sentido o de forma perjudicial. En esta polémica hay quienes creen que solo es una brecha entre generaciones.

No obstante, Serres aclara el hecho de que la creencia popular, mostrando a los jóvenes como beneficiarios de las innovaciones tecnológicas, es un error. Hay mucha gente mayor que pudo adaptarse a las nuevas circunstancias y gente joven a la que le cuesta mucho trabajo comprenderlas. Afirma que las nuevas tecnologías son capaces de suministrar una información considerable, tanto en cantidad como en calidad, de acuerdo con el uso que de ella se haga, según el grado de libertad que tenga el interesado; pero, al mismo tiempo, toda información no es saber y, toda información no es conocimiento. Todo ello afecta el sistema

pedagógico y, poco a poco, irá afectando al resto de las profesiones. Esto quiere decir que siempre se necesitará de algo más que lleve de la información al saber y al conocimiento. Pero, se presentan dos problemas:

El primero se refiere a las consecuencias del pensamiento económico predominante en este tiempo. Por efecto de la revolución industrial, se ha llegado a esta civilización, después de haber devastado el planeta de manera alarmante. Por esta razón, Serres se lamenta de que los Atlas conocidos ya son incompletos para mostrar la realidad actual. Para él, debe entenderse como segundo problema, la necesidad de una nueva Revolución industrial, alejada de las ciencias exactas pero basada en las de la vida y de la tierra.

En ningún caso quiere ser tildado como demasiado optimista. Solo pretende habilitar un Atlas enfocado hacia el porvenir, con un planeta donde puedan vivir las siguientes generaciones. Para esto cuenta con la colaboración de gente sabia, sencilla y que nunca fue absorbida por el vertiginoso mundo del consumismo inmediato.

FEDUMAR

Pedagogía & Educación

CREACIÓN

9^{Vol.}
1
No.1

<https://doi.org/10.31948/rev.fedumar>

ISSN Electrónico 2390-0962

Enero - Diciembre 2022



Oda a la Luna



Te miro desde acá, abajo, desde el ocultismo de la tierra como si fueras un ser viviente planetario.

Te contemplo, más allá de lo que dan mis ojos; a veces, lumínica y brillante, otras pálida y sombría, como mi estado hoy.

A dónde vas vestida de blanco, ¿como si fueras un festín?, ¿acaso al de la muerte? O, ¿al de los fantasmas que avivan la mente y los recuerdos?

Trémula y frágil; tus pasos, son lentos, sigilosos y misteriosos, traspasando las nubes como si fueras a encontrarte con alguien... más allá; más allá de la vida, del destino, del sin fin, y si es así, síveme de mensajera, dile que aún lo amo aunque no esté presente; que aún lo extraño, que lo quiero a mi lado, para viajar y cumplir nuestros sueños, que añoro los felices momentos que vivimos; que cada día que pasa, sus recuerdos se ahondan, y cual estribillos, sus palabras retumban en nuestras mentes para sentirlo vivo todavía. Que no le mando flores porque estas pronto se marchitan, mejor le mando perlas salidas de mis ojos para ceñir con lágrimas su tumba.

Myroca

¹Correo: aarcos@umariana.edu.co

Soledad



¡Eterna soledad!;

Ven platiquemos sobre los días de primavera, cuando él y yo formamos un idilio; cuando el mundo nos parecía un paraíso, la vida un ritual de pasiones y la juventud un puerto de ilusiones.

Sueño con aquellos tiempos delirantes de amor y locura, con esos días de invierno, cuando trenzados nuestros brazos retábamos al frío.

Recorro caminos que juntos conocimos, repaso canciones que tú me acompañabas con tu vieja guitarra en noches de embeleso.

Añoro los instantes de fuga y escondite, releo las cartas que guardadas por años mantengo en mi carpeta; viajo a través del tiempo, reviviendo recuerdos del ayer, teñidos de púrpura con nuestros corazones cuando éramos felices, planeando el devenir, cuando la luna acariciaba nuestros rostros y los plasmaba en su sombra, y cada estrella, era un pedacito de amor arrebatado a la noche.

Ahora, sólo estoy contigo... eterna soledad.

Ven amiga, embriaga mi pecho de melancolía, toma mi corazón hazlo pedazos y brindemos por ese amor que un día vivimos él y yo; y ahora... ahora ya no está.

Myroca





Universidad
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

9^{Vol}
No 1

FEDUNIMAR



Editorial
UNIMAR



Revista de la Facultad de Educación
de la Universidad Mariana

FEDUMAR

9^{Vol}
No 1

Pedagogía & Educación

<https://doi.org/10.31948/rev.fedumar>

ISSN Electrónico 2390-0962

Enero - Diciembre 2022



Editorial
UNIMAR

Universidad Mariana

Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto, Nariño, Colombia

<https://revistas.umariana.edu.co/index.php/fedumar>