ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS COMO FACTOR DETERMINANTE EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:

TALLER CRÓNICA DOCUMENTAL

AUTORES:

María Paula Barreto Durán

Felipe Jaimes Lagos

María Alejandra Martínez Trujillo

Gimena Katherine Velandia Rincón

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes

Programa de Comunicación Social

Bucaramanga, Colombia

2021

Proyecto de Investigación:

ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS COMO FACTOR DETERMINANTE EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: TALLER CRÓNICA DOCUMENTAL

AUTORES:

María Paula Barreto Durán

Felipe Jaimes Lagos

María Alejandra Martínez Trujillo

Gimena Katherine Velandia Rincón

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de:

Comunicador Social

Director:

Ph. D. Roberto Sancho Larrañaga

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes

Programa de Comunicación Social

Bucaramanga, Colombia

2021

Dedicatoria

A nuestros padres Adriana y Guillermo, Marelly y César, Claudia y Julio, y Claudia Gimena, quienes durante años no les ha faltado el amor, la comprensión y esas palabras de aliento para continuar antes las circunstancias más adversas.

A. nuestros hermanos JuanMa, Daniela, Pablo, Nicolas, Emma y Camilo quienes han sido nuestra compañía desde uso de razón.

A nuestros abuelos y abuelas quienes han caminado con nosotros de la mano.

A nuestro director de tesis Roberto Sancho, que nos soportó durante tres semestres y no dejó de creer en nosotros. A él una copa de vino.

A nuestra profesora y amiga Adriana Marcela Carvajal quien es una trabajadora totalmente admirable.

A todos los dedicados jóvenes del Inem, asesorados por la docente Olga Yaneth Méndez que hicieron parte de este proceso y a quienes les espera un brillante futuro. También para todos los estudiantes y profesores que construyen país desde la educación, para que sus días sean siempre mejores.

A nuestras mascotas, Oliver, Remi, Ágata, Kobby, Poker, Ginebra, Kira y Brandy, por ser nuestro apoyo emocional cuando sentíamos que no podíamos más.

A todas nuestras parejas sentimentales que nos brindaron su cariño y apoyo incondicional.

Y finalmente, un fuerte agradecimiento a la tía Piedá, las risas no faltaron...

María Paula Barreto, Felipe Jaimes, María Alejandra Martínez y Gimena Katherine Velandia

Tabla de contenido

Introducción 12

Planteamiento del Problema 23

Justificación Social 27

Justificación Comunicativa 29

Objetivo General 33

Objetivos Específicos 33

Diseño Metodológico 34

Capítulo 1: Marco Teórico de Referencia 37

1.1 Categorías 37

1.1.1 Relaciones Sociales 38

1.1.2 Educación y Proceso de Aprendizaje 40

1.1.3 Relaciones de Poder 45

1.1.4 Estrategias Comunicativas 47

1.2 Estado del Arte 50

1.2.1 Referentes Internacionales 51

1.2.2 Referentes Latinoamericanos 103

1.2.3 Referentes Nacionales 128

Capítulo 2: Taller Crónica Documental 162

2.1 Diseño del Taller 166

2.1.1 Temario del Taller 167

2.2 Agenda de Planificación 171

2.2.1 Taller 1 172

2.2.2 Taller 2 y 3 173

2.2.3 Encuentro Presencial: 174

2.3 Asesorías 174

2.3.1 Bloque 1 (Fase Teórica) 176

2.3.1.1 Teoría Sesión 1. 177

2.3.1.2 Teoría Sesión 2. 180

2.3.1.3 Teoría Sesión 3 182

2.3.1.4 Teoría Sesión 4. 186

2.3.2 Bloque 2 (Fase Práctica) 189

2.3.3 Bloque 3 (Fase Final) 190

2.4 Producción Audiovisual 192

2.4.1 Preproducción 192

2.4.2 Producción 193

2.4.3 Post- Producción 193

2.5 Conclusiones 193

Capítulo 3: Una perspectiva Desde Bar On Ice 197

3.1 Prueba Diagnóstico 202

3.1.1 Análisis Componente Intrapersonal (CIA) 203

3.1.2 Análisis Componente Interpersonal (CIE) 212

3.1.3 Análisis Componente de Adaptabilidad (CAD) 217

3.1.4 Análisis Componente de manejo del estrés (CME) 221

3.1.5 Análisis Componente del Estado de Ánimo en General (CAG) 224

3.2 Segunda Prueba 227

3.2.1 Análisis Componente Intrapersonal (CIA) 228

3.2.2 Análisis Componente Interpersonal (CIE) 236

3.2.3 Análisis Componente de adaptabilidad (CAD) 240

3.2.4 Análisis Componente de manejo del estrés (CME) 245

3.2.5 Análisis Componente del estado de ánimo en general (CAG) 247

3.3 Conclusiones 250

Capítulo 4: Dinámica de Aprendizaje Colaborativo Según Johnson y Johnson 254

4.1 Interdependencia Colectiva 258

4.1.1 Responsabilidad grupal 259

4.1.2 Promoción grupal 261

4.1.3 Incremento autoestima 263

4.2 Habilidades sociales en procesos de evaluación 265

4.2.1 Responsabilidad individual 265

4.2.2 Normas de convivencia 267

4.2.3 Definición y utilización de espacios de desarrollo 270

4.2.4 Habilidades de regulación y control 272

4.3 Conclusiones 274

Capítulo 5: Estrategia comunicativa 277

5.1 Replanteamiento Sesiones del Taller “Crónica Documental” 287

5.1.1 Primer Encuentro Presencial 289

5.1.2 Segundo Encuentro Presencial 290

Conclusiones 293

Referencias bibliográficas 300

Lista de Figuras

Figura 1. Rejilla para evaluar competencias importantes en el aula de clase 53

Figura 2. La rejilla de observación diagnóstica de estudiantes 54

Figura 3. Modelo de enseñanza para transmitir conocimientos y plantear tareas. 58

Figura 4. Modelo que plantea un diseño para evaluar el desarrollo de la clase. 59

Figura 5. Demuestra las competencias comunicativas a tener en cuenta entre maestros-estudiantes. 63

Figura 6. Relación de los estudiantes con los profesores de bachillerato. 66

Figura 7. Relación personal entre profesor- alumno (según los profesores). 66

Figura 8. Actitud del alumno ante las técnicas de dinámica de grupo 70

Figura 9. Actitud de docente, conductor del grupo ante el trabajo en grupo. 70

Figura 10. Conceptos clave en la alfabetización audiovisual. 74

Figura 11. Muestra los contextos de alfabetización mediática y las competencias a desarrollar en las aulas de clase. 77

Figura 12. La enseñanza- aprendizaje como proceso comunicativo unitario. 84

Figura 13. Tipo de estímulos en la comunicación. 85

Figura 14. Proceso de aprendizaje- comunicación. 88

Figura 15. Para los alumnos y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje. 93

Figura 16. Variables para evaluar. 93

Figura 17. Estructura que muestra el proceso de enseñanza- aprendizaje 97

Figura 18. Ordenación holoárquica de las tradiciones de la formación de Liston y Zeichner, 1997 106

Figura 19. Modelos básicos de comunicación educativa, en la relación profesor-alumno . 120

Figura 20. Objetivos de la estrategia comunicativa. 130

Figura 21. Los cinco componentes que incluyen 15 factores de la inteligencia emocional. 135

Figura 22. Cocientes emocionales y el CE total para la muestra total con los puntajes. 137

Figura 23. Esquema sobre los referentes básicos para propiciar una dinámica de aprendizaje colaborativo de Jonson y Jonson, 1994 158

Figura 24. Programación general de los talleres 169

Figura 25. Cronograma de septiembre para las dos primeras asesorías. 171

Figura 26. Cronograma de octubre para el taller 3 y 4. 173

Figura 27. Momentos del taller.....175

Figura 28. Los progresos a cumplir durante la sesión 1. 178

Figura 29. Progresos que cumplir durante la sesión 2. 181

Figura 30. Progresos que cumplir durante la sesión 3. 184

Figura 31. Progresos a cumplir durante la sesión 4. 187

Figura 32. Aspectos que influyen y se ven influidos por clima escolar. 191

Figura 33. Poster del Taller 2.....281

Figura 34. Taller septiembre 25 de 2020 282

Figura 35. Ejemplo de Storyboard taller 2.....283

Figura 36. Fragmento del taller 3.....285

Figura 37. Fragmento de actividad rompe hielo. 286

Figura 38. Taller de storyline octubre 2.....287

Figura 39. Taller 1 18 de septiembre de 2020 288

Figura 40. Fragmento de la guía del Taller Crónica Documental 289

Figura 41. Poster del taller 4.....291

Figura 42. Taller de edición de fotografía 9 de octubre de 2020.....292

Lista de Tablas

Tabla 1. Resultados prueba diagnóstico-Componente Intrapersonal (comprensión emocional de sí mismo). 204

Tabla 2. Resultados prueba diagnóstico-Componente Intrapersonal (asertividad).....206

Tabla 3. Resultados prueba diagnóstico-Componente Intrapersonal (autoconcepto). 208

Tabla 4. Resultados prueba diagnóstico-Componente Intrapersonal (autorrealización). 210

Tabla 5. Resultados prueba diagnóstico-Componente Intrapersonal (independencia). 211

Tabla 6. Resultados prueba diagnóstico-Componente Interpersonal (empatía). 213

Tabla 7. Resultados prueba diagnóstico-Componente Interpersonal (relación interpersonal). 214

Tabla 8. Resultados prueba diagnóstico-Componente Interpersonal (responsabilidad social). 216

Tabla 9. Resultados prueba diagnóstico-Componente de Adaptabilidad (solución de problemas).....217

Tabla 10. Resultados prueba diagnóstico-Componente de Adaptabilidad (prueba de realidad). 219

Tabla 11. Resultados prueba diagnóstico-Componente de Adaptabilidad (flexibilidad). ...220

Tabla 12. Resultados prueba diagnóstico-Componente de Manejo del estrés (tolerancia al estrés). 222

Tabla 13. Resultados prueba diagnóstico-Componente de Manejo del estrés (control de los impulsos).....223

Tabla 14. Resultados prueba diagnóstico-Componente de Estado de ánimo en general (felicidad).....224

Tabla 15. Resultados prueba diagnóstico-Componente de Estado de ánimo en general (optimismo).....226

Tabla 16. Resultados segunda prueba -Componente Intrapersonal (comprensión emocional de sí mismo).....228

Tabla 17. Resultados segunda prueba -Componente Intrapersonal (asertividad).....229

Tabla 18. Resultados segunda prueba -Componente Intrapersonal (autoconcepto). 231

Tabla 19. Resultados segunda prueba -Componente Intrapersonal (autorrealización).....233

Tabla 20. Resultados segunda prueba -Componente Intrapersonal (independencia). 235

Tabla 21. Resultados segunda prueba -Componente Interpersonal (empatía).....236

Tabla 22. Resultados segunda prueba -Componente Interpersonal (relación interpersonal). 237

Tabla 23. Resultados segunda prueba -Componente Interpersonal (responsabilidad social). 239

Tabla 24. Resultados segunda prueba -Componente de Adaptabilidad (solución de problemas).....240

Tabla 25. Resultados segunda prueba -Componente de Adaptabilidad (prueba de realidad). 242

Tabla 26. Resultados segunda prueba -Componente de Adaptabilidad (flexibilidad).....243

Tabla 27. Resultados segunda prueba -Componente de Manejo del estrés (tolerancia al estrés). 245

Tabla 28. Resultados segunda prueba -Componente de Manejo del estrés (control de los impulsos).....246

Tabla 29. Resultados segunda prueba -Componente de Estado de ánimo en general (felicidad). 247

Tabla 30. Resultados segunda prueba -Componente de Estado de ánimo en general (optimismo).....249

Tabla 31. Componentes colectivos en el instrumento de Jhonson y Jhonson.....256

Tabla 32. Componentes intrapersonales en el instrumento de Johnson y Johnson.....257

Tabla 33. División del subcomponente Responsabilidad grupal. 259

Tabla 34. Diagnóstico del subcomponente de Responsabilidad grupal.....260

Tabla 35. Resultado del subcomponente de Responsabilidad grupal. 260

Tabla 36. División del subcomponente Promoción grupal. 261

Tabla 37. Diagnóstico del subcomponente de Responsabilidad grupal. 262

Tabla 38. Resultado del subcomponente de Responsabilidad grupal. 262

Tabla 39. División del subcomponente Incremento autoestima. 263

Tabla 40. Diagnóstico del subcomponente de Incremento de autoestima. 263

Tabla 41. Resultados del subcomponente de Incremento de autoestima. 264

Tabla 42. División del subcomponente Responsabilidad individual. 266

Tabla 43. Diagnóstico del subcomponente de Responsabilidad Individual. 266

Tabla 44. Resultados del subcomponente de Responsabilidad Individual. 267

Tabla 45. División del subcomponente Normas de convivencia. 268

Tabla 46. Diagnóstico del subcomponente de Normas de convivencia. 268

Tabla 47. Resultados del subcomponente de Normas de convivencia. 269

Tabla 48. División del subcomponente Habilidades sociales en procesos de evaluación. .. 270

Tabla 49. Diagnóstico del subcomponente de Habilidades sociales en procesos de evaluación. 271

Tabla 50. Resultados del subcomponente de Habilidades sociales en procesos de evaluación. 271

Tabla 51. División del subcomponente Habilidades de regulación y control. 272

Tabla 52. Diagnóstico del subcomponente de Habilidades de regulación y control. 273

Tabla 53. Resultados del subcomponente de Habilidades de regulación y control. 273

Lista de Anexos

Anexo 1. Instrumento de Johnson & Johnson (1994)..... 321

Anexo 2. Plan de estudio taller Crónica Documental (septiembre a octubre)..... 323

Introducción

La evolución en las concepciones pedagógicas y didácticas, la visión social del concepto de comunicación y su relación con el aprendizaje, y la construcción de sentido llevaron a la modificación de los límites entre áreas del saber cómo la psicología, la sociología y la educación. Esta interrelación pretendida por diferentes perspectivas teóricas y por diversos intereses prácticos, ha creado un fuerte vínculo entre la educación y la comunicación, que tiene como objetivo llevar a cabo una negociación de sentidos en el aula de clase a través de un diálogo activo.

El avance y cambio presentado en todos estos conceptos y disciplinas han convertido el lenguaje y la comunicación en objeto de análisis; en un área de exploración que ha tenido que reeditarse a sí misma para llegar a una correlación que sea clara en aras de facilitar y mejorar la educación. Estudiar individualmente estos términos y analizar la conexión actual con las TIC permitirá perfeccionar los procesos comunicativos y mejorar la relación maestro-estudiante, el proceso enseñanza-aprendizaje y la construcción cooperativa de sentido.

Ojeda (2006) afirma que “las potencialidades de las TIC se basan en la digitalización de la información de manera instantánea, con estándares de cantidad y calidad técnica, para recibir, acceder y consultar simultáneamente los contenidos informativos, con lo cual se rompen las barreras espaciotemporales”. Todo esto con el objetivo de facilitar la comunicación entre unos y otros en un mundo tan amplio y diverso socialmente.

La comunicación es la esencia de toda interacción humana y el lenguaje es el medio a través del cual ésta se produce. Así pues, la comunicación como forma de relación social, se define como una interacción dialógica en la que se negocia el sentido que tiene cada uno de los pensamientos de las personas que interactúan. En la escuela particularmente, la comunicación es la forma que los maestros usan para compartir su conocimiento. Este no se transmite, sino

que se convierte en información en el momento que su discurso es compartido con los estudiantes.

La interpretación del sentido que esta información tiene para los estudiantes es lo que les permitirá negociar con sus conocimientos previos y construir sentido; es decir aprender. Como lo expresa Basto & López (2010), el maestro ha asumido un nuevo rol en la sociedad y en el sistema educativo, "el nuevo rol que le ha sido asignado al profesor en el contexto histórico actual, el rol de facilitador, de mediador, trascendiendo el de simple transmisor de contenidos que históricamente ha asumido y que, a pesar de tanto debatirse, sigue dominando la escena docente". Hoy en día la comunicación es la facilitadora en la construcción de sentido por parte de los estudiantes y por otro lado el medio para la resolución de conflictos.

Asimismo, para aquellos que estudian las teorías pedagógicas y los conceptos que se refieren a la formación de estudiantes, como Paulo Freire, la educación no es transmitir conocimientos, sino volver un significado común, tanto para el emisor como para el receptor. Según Freire (1967)" la educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos que, mediante el acto de intercomunicar, buscan la construcción de significados". Es decir, comprender la información que el maestro realmente desea expresar a sus estudiantes. Si bien hay muchas definiciones de este término, la educación es la interacción que existe entre dos partes, que tienen el propósito de construir aprendizajes a través del uso correcto del lenguaje.

La educación y la comunicación se complementan y relacionan; no puede existir una sin la otra. Para pedagogos como Paulo Freire, Vygotsky, Habermas y Ojalvo, esta relación hace referencia no a la transmisión de conocimientos de un sujeto a otro, sino a su coparticipación en el acto de comprender la significación de los significados. Es el proceso activo de construcción y de creación de conocimiento, a través de la interacción humana de unos con otros y la socialización de intereses colectivos mediante el uso del lenguaje.

Como lo plantea Emile Durkheim, la educación construye personas que sean capaces de crear discursos y que sepan manejarlos frente a la sociedad. Según Durkheim (1975) “la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social”. Es el proceso de enseñanza mediante el desarrollo comunicativo que instruye a los estudiantes a ser personas sociales que negocian sentidos con otros para lograr compartir sus experiencias y conocimientos.

En la actualidad la sociedad y el mundo se encuentra en una constante y rápida evolución debido a la globalización mediada por los medios de comunicación, el Internet y las redes sociales. Así lo plantea el profesor Ferrández (1995) “nadie duda que las nuevas tecnologías y sobre todo sus constantes y sorprendentes novedades [...] llegan al mundo de la enseñanza bien como medios y recursos didácticos o bien como medios de otros campos de la ciencia y de la tecnología que tienen ‘algún’ uso en la educación”.

El Internet ha hecho que las culturas abran sus fronteras y se produzca una suerte de mestizaje cibernético. Esta ha generado cambios en distintas disciplinas, y en diversos aspectos sociales, culturales, económicos, científicos y tecnológicos, pero a un ritmo menos evidente en la educación, sobre todo en los sectores rurales donde aún no llega bien la tecnología.

En Colombia, el sistema educativo y la manera en la que los maestros educan a sus estudiantes se ha mantenido estancado en muchos aspectos, así como lo afirma Flórez (1994) “academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen donde los estudiantes son básicamente receptores” desde hace un tiempo algunos profesores han decidido dejar a un lado la enseñanza tradicional y utilizar una metodología más dinámica. Una que incluya al estudiante como agente activo del proceso. Una que se ponga al ritmo de la evolución de los sistemas de hoy, bajo una mirada ética y consciente del impacto que el ser humano está generando en el mundo.

Pero no todos han comenzado a utilizar este nuevo método educativo. Según Ramírez (2014) ´´la gran mayoría de profesores pertenece al estatuto antiguo, anterior al 2002, lo cual impide la evaluación y obliga a que el salario de un maestro no se determine por su capacidad sino por su antigüedad, lo cual demuestra que la mayoría de docentes que existen en los planteles educativos son antiguos y sus métodos de enseñanza están ligados al modelo tradicional que siguen implementando en la educación actual.´´ Aún más del 60% de los educadores a nivel nacional piensan que con repetir y copiar lo que dice el maestro se aprende, pero necesitamos más tutores que logren a través de su discurso despertar el interés de los jóvenes e inspirarlos a construir un mundo evolucionado pero sostenible.

Todos los que manejamos un lenguaje nos podemos comunicar, pero esto no basta para mejorar la educación. Debemos reconocer, como dice Gabriel García Márquez, la vocación propia de enseñar y la aptitud para hacerlo, guiadas por una disciplina férrea e inquebrantable y por el reconocimiento del otro como agente fundamental de nuestra razón de ser maestro. Un maestro que logre identificar su esencia usará el lenguaje y la comunicación como medio para inspirar a otros a reconocer sus habilidades y llevarlo a descubrir de qué es capaz mediante la educación.

Comunicación en Procesos de Aprendizaje

El humano se construye como sujeto social e individual, adquiere habilidades cognitivas desde la observación y la experiencia. Las prácticas culturales de los adultos las intentan imitar los niños, asimilando símbolos y significados, y creando representaciones una vez interiorizan el conocimiento desde la experiencia en su entorno cotidiano. Esto denota una fuerte influencia de los referentes de un niño para su construcción como ser social en una cultura.

Para Lev Vygotsky (1978), la manera en que un niño se hace consciente de un objeto está mediada por otra persona, mostrando este proceso como parte de la evolución de una sociedad colectiva. Esto permite presumir que es posible un mejor desarrollo cognoscitivo si el proceso de aprendizaje se hace por medio de la experiencia mediática. Si un educando recibe una situación decodificada, podrá reflexionar con facilidad, teniendo un mayor campo de análisis sobre la situación. Al obtener destreza práctica en una tarea, también adquiere competencias de introspección.

En las aulas de clase se busca realizar un proceso de enseñanza- aprendizaje por medio del maestro, con el fin de cambiar conductas en el estudiante. Al apropiarse de los conocimientos que le transmiten, este se vuelve más consciente de las situaciones y por ende, más racional al momento de proceder en un desafío. En este proceso es muy importante el educador, Jerome Bruner (1988), quien afirmaba que una educación sin maestro es inconcebible, pues la enseñanza sin un referente que acompañe y oriente, el estudiante pasaría a ser un receptor pasivo que solo recibe la información sin la oportunidad de dialogar los cuestionamientos.

No se refuta que una persona pueda adquirir conocimientos de forma individual, gracias a las herramientas de la web 2.0 se abre la posibilidad de acceder a nuevas fuentes de información. Sin embargo, al no obtener una actitud crítica mediante la discusión, posiblemente su proceso de enseñanza caiga a un simple proceso de transmisión sin reflexión.

Así como afirman (Beltrán, 1981 y Kaplún, 1990) “En lo que incumbe al empleo de medios en la educación, bienvenidos sean, en tanto se los aplique crítica y creativamente, al servicio de un proyecto pedagógico por encima de la mera racionalidad tecnológica; como medios de comunicación y no de simple transmisión”. Esto teniendo en cuenta que es importante promover el diálogo y la participación ciudadana; pues sólo así se podrá generar y

potenciar nuevos emisores que informen datos y experiencias valiosas a la sociedad y a la construcción de esta.

Cabe resaltar que la llegada de la tecnología no solo trajo consigo la inmediatez de la información y la interconexión a la cotidianidad de las personas, también trajo consigo una herramienta para apaciguar la racionalidad. Un instrumento donde la educación no desarrolla su ejercicio netamente en la tecnología, sino en el proceso de aprendizaje, las relaciones interpersonales que permiten el espacio de reflexión sobre la diversidad de posturas y la construcción que hace el docente en su papel de guía, como tutor, en el proceso de enseñanza.

Al entender el papel del educador en el desarrollo cognoscitivo del educando, partiremos de la premisa ´sin comunicación, no hay proceso de enseñanza- aprendizaje en el entorno escolar´. Según Bruner (1963), el desarrollo del estudiante hace presencia en dos momentos: primero en el ámbito social, donde pone a consideración nuevas ideas; el siguiente es a nivel individual, en el cual continúa y complementa el proceso de reflexión.

Es necesaria la interlocución entre las partes para generar pensamientos, pues desde el diálogo, conoce diferentes proposiciones que le ayudarán a construir un pensamiento crítico. Esta comunicación debe llevar una interacción entre la información que se desea transmitir, el intercambio de conceptos y símbolos culturalmente elaborados que hacen posible la comunicación. La guía de una experiencia mediatizada que le permita a estudiantes y profesores, una visualización más coherente de una situación y la construcción en un discurso por medio del lenguaje.

El lenguaje, además de ser una herramienta de comunicación, es otro medio de representar el mundo que decodificamos. Según Vygotsky (1978), el lenguaje no sólo permite transmitir información, sino que da un mejor entendimiento, puesto que, al reconocer un objeto con una palabra, se logra distinguir el elemento por separado del contexto al que hace parte.

De esta manera, logra percibir el mundo no sólo desde las experiencias sensoriales, sino a través del lenguaje y la significación de significados.

Al reconocer la importancia de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, este proyecto pretende encontrar estrategias comunicativas tanto verbales como no verbales que permitan la apropiación de conocimientos en el aula de clase. Métodos que posibiliten el almacenamiento de significados en la memoria a largo plazo, donde se guardan aquellos conocimientos que permiten la sinapsis entre conceptualizaciones y representaciones. Asimismo, se busca lograr que estas estrategias incentiven a una comunicación asertiva que permita una interacción activa en el desarrollo cognoscitivo del salón de clase.

Relaciones de Poder en la Educación

Durante la investigación, abordaremos un tema crucial para entender el funcionamiento de la relación que se establece entre estudiante-maestro y estudiante-estudiante en el aula de clase: las relaciones de poder. A su vez, se analizará de qué manera se da esta interacción y cómo afecta el proceso de aprendizaje. Para ello, se abordará la temática desde una concepción sociológica y pedagógica de la educación.

La educación, en términos generales, tiene como objetivo la transmisión de conocimiento, guiar el proceso de construcción de la subjetividad o del yo (en los alumnos), y el desarrollo o el acercamiento a la esfera social del ser humano. Sin embargo, el ambiente en que se desarrollan las clases puede tornarse incómodo por tensiones entre los presentes en el aula, lo cual dificulta la relación entre profesores y alumnos, y convierte el aprendizaje en un proceso tedioso. Esto sucede por el esquema de poder y autoridad con el que aún se configura el orden institucional en las escuelas.

Para analizar a profundidad lo dicho anteriormente, se partirá desde dos visiones de la educación expuestas por Sánchez (1979)*:* una visión esencialista, en la cual se considera la

educación como un proceso de individualización del alumno, y otro sociologista, en la que entiende la educación como un proceso de socialización. A partir de ello, se puede establecer que la visión esencialista es la que ha predominado en la educación desde sus inicios, no sólo en Colombia, sino mundialmente; pues ésta proviene de la tradición grecorromana y medieval.

Esta versión de la educación es la que se conoce como pedagogía tradicional, en la cual el docente asume el rol de guía y le enseña al alumno todos los conocimientos que cree que lo llevaran a desarrollar todas las capacidades que necesitará en un futuro. De esta forma, el maestro se posiciona de manera autoritaria en el aula, pues de él dependen el proceso y el contenido educativo que se le instruye a los estudiantes. Por ende, la figura del profesor en el salón de clases es la del emisor predominante, y el estudiantado asume el rol de receptor, inmerso en la pasividad.

Las relaciones de poder son entonces un factor determinante en el proceso de aprendizaje, pues marcan las pautas de la interacción dentro del aula a partir de la imposición de una jerarquía dentro de la misma. Esto significa que toda la estructura educativa está organizada en las relaciones de poder. Como asegura Hilario (2015) La autoridad es la columna vertebral de su estructura, está fuera y dentro del aula, fuera y dentro de la institución, fuera y dentro del Ministerio de Educación, es decir la autoridad del docente empieza y termina en las aulas, pues fuera de ellas él también está sometido a una autoridad mayor.

Como complemento de lo anterior, Foucault explica que el poder históricamente ha permitido el control y el sometimiento del individuo, lo cual provoca que éste obedezca al reconocer la superioridad del otro. Es por esto por lo que las relaciones de poder siempre estarán compuestas por un individuo que cede su libertad y poder al otro, y este otro que se torna en el sujeto con poder y autoridad, y así se convierte en una relación de sujeción y de obediencia (Hilario, 2015).

Estos conceptos son aplicables en el ámbito escolar, en tanto que el maestro sería el dominador, quien ejerce la imposición ideológica, y el alumno sería el dominado y receptor de sus contenidos educativos y normas sociales. En el caso de que el estudiante infrinja lo pactado por el docente, este último cumplirá con el papel de castigador para imponer el orden. Lo que favorece el surgimiento de tensiones y el sentimiento de desigualdad dentro del aula. Por tanto, se evidencia que la educación se desarrolla en medio de poder, ideología y conflicto.

Sin embargo, esta visión pedagógica tradicional entra en crisis en el siglo XX, cuando se entiende que el niño no debe ejercer un rol pasivo en la educación y que su proceso de aprendizaje no debe mantenerse estrictamente bajo la estructura de poder impuesta por los directivos y maestros. Como respuesta a esta crisis y para romper con el viejo sistema de autoridad vertical, surge La Nueva Escuela. Este movimiento consta de diversas corrientes pedagógicas que buscan mayor participación del alumno en la gestión de la educación y la disminución de la distancia psicológica entre educador y educando. Bajo estas premisas se profundizará más adelante el replanteamiento de las relaciones de poder en el ámbito escolar y los nuevos conceptos que surgen alrededor de esta problemática.

Historia de la Educación como Método Alienante

Unas de las primeras instituciones educativas surgieron en Atenas, siendo ellas las academias de Platón. Estas eran un espacio de reflexión, conversación y experimentación libre, en donde sus miembros activos transmitían sus nuevos conocimientos mediante la comunicación de ideas y conceptos.

No obstante, con el paso del tiempo, este modelo fue mutando según el contexto y las necesidades de la época. Un primer ejemplo es en Esparta, aquí se dio un modelo de educación llamado “Instructivo militar”. El estado agrupaba hombres jóvenes con combatientes ya veteranos para que unos a otros compartieran sus conocimientos y realizaran una clase de

entrenamiento militar. Pero aquellos que no alcanzaban los niveles esperados, eran firmemente castigados. Además, las lecciones solían ser de carácter obligatorio.

Pero fue hasta el siglo XVIII que se crea el concepto de educación pública, gratuita y obligatoria en un periodo de tiempo llamado Despotismo Ilustrado. Esto se da a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX en Prusia. Con el fin de evitar las revoluciones que sucedían en Francia, los monarcas incluyeron algunos principios de la ilustración para satisfacer al pueblo; aunque aún se mantenía el régimen absolutista y el control de toda la información que se transmitía.

La escuela prusiana se basaba en una fuerte división de clases y castas, su estructura heredera del modelo espartano estaba fomentada por la disciplina, la obediencia y régimen autoritario. Los déspotas ilustrados buscaban un pueblo dócil, obediente y capaz de prepararse para combate. Otro ejemplo fue el modelo impulsado por Catalina La Grande, quien llamó a los enciclopedistas franceses para armar un sistema que formaba obedientes súbditos. Este modelo se fue expandiendo por toda Europa y Prusia era el destino de los educadores para capacitarse.

La escuela nace en una época positivista, regida por una economía industrial, por lo tanto, buscaba obtener los mayores resultados observables con el menor tiempo posible. La escolarización era la respuesta ideal a la necesidad de trabajadores y los mismos empresarios industriales del siglo XIX, fueron los que financiaron la escolarización obligatoria a través de sus fundaciones.

El modelo de producción en cadena de montaje era perfecto para implementar en las escuelas. La formación de un niño era comparable a la manufactura de un producto, por lo tanto, requería de una serie de pasos determinados en un orden específico, separando a los niños por generaciones y grados escolares. En cada una de estas etapas trabajarían sobre determinados elementos y sólo se les comunicarían ciertos conceptos y contenidos que les

serían necesarios en su futura vida laboral. En cada cadena de producción había un encargado de cada proceso, grado tras grado y materia por materia, convirtiéndose así en un proceso mecánico.

Posteriormente, la educación pasa a manos de la religión sobre todo en occidente. En América, los monasterios para hombres y mujeres fueron los principales centros de enseñanza en todos los territorios que la Corona controlaba en Hispanoamérica. En la Colonia la iglesia era una institución primordial en el curso de los siglos XVI, XVII y XVIII. Sus mensajes se habían difundido en un marco sociocultural en donde las ideologías y principios católicos se volvían conocimientos impartidos por la escuela. Estas instituciones sólo impartían clases de literatura, teología y filosofía, ya que su pensum iba acorde con los conocimientos y decisiones de sus maestros.

Sin embargo, estos centros de enseñanza estaban regidos bajo la misma premisa que la escuela prusiana. Además, no solo se inauguraron colegios católicos sino también el primer colegio militar, este fue el Colegio Militar del Cuerpo de Ingenieros fue la primera escuela militar en Colombia en el año 1814 en Medellín. Y a pesar de que cada vez más comunidades como Los Dominicos, Los Jesuitas y demás abrían las puertas a la enseñanza y transmisión de mensajes, la independencia de la colonia en 1819 cambió las relaciones entre la iglesia y el estado, por consiguiente, la estructura de la educación cambia. Aunque las materias seguían bajo estricta vigilancia del clero y también ciertos teóricos como Copérnico y Newton eran vistos con recelo.

La situación varía gracias a la ley orgánica de educación pública del 18 de marzo de 1826, la cual creó la academia nacional de Colombia, para estimular el conocimiento de las artes, las letras y las ciencias naturales y exactas la moral y la política. Esta ley da un punto de partida para el modelo educativo que sería impartido en Colombia a mediados del siglo XX y que aún sigue vigente. Un modelo el cual otorga flexibilidad a cualquier institución educativa

a la hora de conformar su pensum, siempre y cuando siga unos lineamientos específicos otorgados por el Ministerio de Educación.

Planteamiento del Problema

La comunicación es la base que permite el desarrollo de cualquier proceso humano. De manera que, si no se establece una interacción sólida y certera entre los sujetos, se desencadenan problemáticas a nivel social dentro de una comunidad. A medida que no se solucionen dichas problemáticas, el desarrollo del ser, en sociedad, se verá afectado.

Según Humberto Maturana (1995), el ser humano es, por naturaleza, un ser social; se desarrolla a través de su interacción con el otro. A partir de ello, se construye con base en sus experiencias individuales y colectivas, y conforma de esta manera la sociedad. A medida que se da la interacción entre los sujetos, surge una manera en común de pensar y actuar, gracias a los códigos generales que definen el comportamiento y las reglas de la comunidad.

Dentro de este concepto de comunidad, la educación cumple un papel formativo para el desarrollo cognoscitivo de los sujetos. Según Gisela Bravo y Maritza Cáceres (2006), la educación es la construcción de significados, que tienen como base la comunicación. En este contexto, la comunicación es entendida como un conjunto de recursos personales y pedagógicos que usa el profesor en su relación con el estudiante, con el fin de enseñar, no sólo en conocimientos de ciencia, sino a nivel afectivo para su crecimiento personal.

Sin embargo, la educación actual corresponde con el modelo tradicional, en el que, según Juan Díaz Bordenave (1976), hace énfasis en los contenidos y se basa en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, mediante la instrucción del profesor al estudiante. De esta manera, se reconoce la necesidad de una educación interactiva, en donde el estudiante no sea un sujeto al que se le deba depositar información, sino que sea una parte activa en el proceso de aprendizaje.

La educación en Colombia se fundamenta en modelos de enseñanza y de formación que están ligados al método tradicional. Este método está conformado por modelos educativos tradicionales, estrategias metodológicas y técnicas participativas poco dinámicas que se aplican en los niveles de estudio. Ha estado tanto tiempo dentro del sistema educativo colombiano, que muchos de los educadores se niegan a la posibilidad de cambio por creer que es la única manera de enseñar, ya que ellos fueron educados bajo estos lineamientos, y han sido enseñados a que de esa manera se debe educar.

Por tanto, como lo expone Martín Barbero (1997) hoy es esencial que, para entender las relaciones sociales, se tenga en cuenta que es necesario el tránsito de una sociedad donde el conocimiento está relacionado a un sistema educativo compuesto por instituciones, reglas y lenguajes específicos para llevar a cabo la educación, a una nueva situación donde ésta se puede realizar a través de diferentes lenguajes, medios y reglas distintas a aquellas que establecieron lo que se conoce como “modo institucional de construir conocimiento”.

La comunicación deficiente no solo causa problemas en el aprendizaje dentro del ámbito académico, sino en la construcción integral del sujeto. Esto se evidencia en la etapa de la niñez, en la cual el estudiante primerizo, en la interacción con sus compañeros de clase, debe desarrollar sus habilidades interpersonales para socializar y adaptarse a su entorno, logrando así los primeros pasos hacia una independencia personal. Para formar parte de un grupo, el niño tiene que aceptar y entender ciertos valores y normas que se dan dentro de la institución, y que en ocasiones no coinciden con las aprendidas anteriormente en la esfera familiar.

Posteriormente, cuando llega a la etapa adolescente, hay un distanciamiento de la sociedad adulta y sus valores impuestos, por ende, el adolescente busca establecer vínculos con sus semejantes, a partir de la necesidad de sentirse comprendido por una persona que concuerde con su perspectiva de vida. Es en esta fase, donde el colegio se convierte en un escenario fundamental para la formación del individuo, según Santiago Yubero (2005).

La estructura educativa que se rige en las instituciones está organizada en las relaciones de poder. Dentro del aula, la jerarquía se mantiene clara: la pirámide está encabezada por el docente, quien tiene el acceso a la información y por ello asumen el rol de dominador, el cual se refleja en el proceso de enseñanza que se le instruye al estudiantado. En esta estructura, el estudiante ocupa el rol de sujeto sometido a la imposición ideológica del docente, según Anna Escofet Roig (1996).

Para entender el concepto de poder en el ámbito escolar, se establece conexión con Foucault y Deleuze (2000), quien sustenta que el control que ejerce un individuo sobre otro conlleva a que el sujeto sometido reconozca la superioridad del otro y se adapte a las exigencias que este sugiera. De esta manera, el poder se traduce en la suma de autoridad es que conforman un sistema educativo, en donde ya no solo manda el educador, sino los lineamientos que rigen sobre qué conocimientos se deben transmitir y comunicar, y qué otros no son relevantes.

Como lo pudimos ver a lo largo de las anteriores afirmaciones, la comunicación permite que los sujetos se reconozcan dentro de la sociedad y, por ende, sean comprendidas las divergencias que hay entre los sujetos inmersos en el proceso comunicativo. En medio de la interacción que se da entre las personas, sea en el aula o en cualquier otro lugar, se podría decir que la comunicación nos lleva a reconocer la alteridad, y esto nos lleva a un encuentro moral, en donde se comparten distintas visiones del mundo.

La comunicación se ha visto reducida en el proceso educativo, pues ha sido utilizada como una herramienta unidireccional y lineal. No obstante, el mismo uso de los procesos comunicativos pueden ser métodos efectivos para el reconocimiento del otro, un proceso en donde no solo se pueda explorar el conocimiento del individuo sino un aprendizaje recíproco, donde pueda darse un proceso consensual y una verdadera retroalimentación de experiencias aprendidas (más allá del conocimiento).

La sociedad ha llegado a tal punto de aislar a las personas que no van acordes con un único punto de vista sobre la realidad, haciendo que no haya cabida para la diversidad en una sociedad. Lo que crea clases sociales del conocimiento y la moralidad que llevan a la restricción de los "no educados", guiándonos de nuevo a una cultura del silencio en la cual el pueblo está impedido de hablar, ya no por la fuerza, como se dio durante la conquista y el tiempo señorial, sino por las barreras que ponen los prejuicios y los dogmas de cuna que se cultivan en la familia.

Para lograr un cambio en el entorno social del estudiante, es necesario replantear las estrategias comunicativas; las cuales se ponen en práctica entre profesor-estudiante, donde el profesor no se proclame como figura de autoridad, sino como un sujeto en disposición de transmitir sus conocimientos. A su vez, la relación estudiante-estudiante, ya que es clave reconocerse para derribar las barreras que no permiten llevar a cabo la negociación de sentidos y la validez de distintas visiones del mundo. De este modo se podría dar la posibilidad de evolucionar como ser social que interactúa con los distintos entornos a los que se enfrenta.

Justificación

El principal desafío del ser humano, históricamente, fue la comunicación. Mediante ésta se establece la relación de la persona con sus semejantes y su entorno. A partir de ello, la comunicación se considera como la base del desarrollo del ser humano, pues a través de ella se funda la interacción entre los sujetos y se realiza la transferencia de conocimientos. Esto permite la transformación de la realidad de los sujetos intercomunicados que, mediante la interacción, se enfrentan a la posibilidad de ampliar su espectro cognoscitivo (Berger y Luckmann, 1968). Por ello resulta un proceso fundamental para el progreso, no sólo a nivel individual, sino en colectivo (Guzmán, 2018).

Justificación Social

En el ámbito educativo, la comunicación incide directamente en la formación integral del estudiante. No debe entenderse únicamente como clave para el aprendizaje académico, en tanto que también lo es para el desarrollo a nivel personal del estudiante. Ésta influye en la creación del autoconcepto, en el desarrollo de sus relaciones interpersonales y en el nivel de su rendimiento escolar. Kaplún (1992) manifiesta que las diversas interacciones y estrategias de comunicación que se dan en el aula de clase harán que el educando asuma una actitud más receptiva.

Esta disposición permite que el estudiante plantee pensamientos críticos frente a los conocimientos inculcados y no se quede en su rol de receptor pasivo. Establecer un buen proceso comunicativo es importante para el éxito en el aspecto laboral, científico, social y personal. Tal como lo exponen Del Barrio, Castro, Ibáñez y Borragán (2009), la comunicación es el vehículo esencial del proceso enseñanza – aprendizaje y se debe basar en la con la confianza mutua y no en las relaciones de dominio- sumisión.

Visto desde un punto de vista más general, la comunicación es un instrumento de acción social que debe estar presente en el aula de clase, y en el cual debe primar el lenguaje claro, la actitud y un ambiente sano para que tanto estudiantes como docentes puedan expresar sus opiniones como parte del proceso de aprendizaje (Gaskins y Elliot, 1999). Por esto, la relación entre educación y comunicación es directa, ya que la primera debe establecer a la segunda como base para su adecuado desarrollo.

De esta manera, la comunicación en este contexto puede entenderse, según Bravo (2006), como: “el conjunto de recursos personales, psicológicos y pedagógicos que un profesor utiliza, o puede utilizar, en su relación con el estudiantado, cargada, no solo, de conocimientos de la ciencia que explica, sino también de sensibilidad y afectividad que potencien su crecimiento personal”

La familia es la primera estructura que se encarga de la transmisión de los saberes culturales, rol que luego complementa la escuela (Guzmán, 2018), entendiendo que la educación no solo determina el conocimiento que tenga una persona en determinada área, sino asumiendo esta como el elemento que instruye al ser humano en sus conductas sociales. Para que la educación se desarrolle de manera adecuada y forme a estudiantes con la capacidad de poder enfrentarse a cualquier adversidad, se debe promover dentro del aula una atmósfera social participativa que promueva el aprendizaje de manera integral, y para ello es necesario, en primera instancia, la formación de ambientes institucionales participativos, tanto en la escuela, como en los centros laborales (Sainz, 1998).

Dentro de este contexto, el docente debe convertirse en un guía del proceso de aprendizaje del estudiante; Vygotsky (1978) postula al docente como una herramienta que brinda su experiencia mediatizada como conocimiento al educando, con el fin de decodificar la información para facilitarle al estudiante el proceso de reflexión. Por ello, el docente debe ser un comunicador eficaz del conocimiento, de las actitudes y valores necesarios para que el alumno logre ser un ciudadano libre, responsable, democrático e íntegro (Del Barrio et al,2009).

A partir de la relación, en términos de comunicación, que se establezca entre estudiante-profesor, se fomentará o construirá el autoconcepto que el estudiante ha creado de sí mismo, lo cual será a su vez la base de su futuro académico y personal (Guzmán, 2018). En este orden de ideas, la educación es posible gracias a la comunicación y su finalidad es propiciar espacios de interacción que permitan la apropiación de la cultura y la formación de ciudadanos (Hernández, 1996).

Lo anterior nos permite esclarecer la finalidad a nivel social que persigue nuestro proyecto, tomando la comunicación como base fundacional en la educación y, por ende, en la metodología de sus procesos de aprendizaje. Al ver el papel que juega la educación y la escuela

en la sociedad, se pretende que estos espacios, mediados por la comunicación, permitan una interacción adecuada fuera del aula. Es decir, que la educación no se base únicamente en la formación a nivel académico, sino que aporte a la construcción de seres humanos capaces de usar el razonamiento crítico y una comunicación asertiva para solucionar los desafíos del diario vivir.

Justificación Comunicativa

Las competencias comunicativas de una persona empiezan a madurar en el aula de clase. En este periodo de tiempo es donde se cimientan las bases de actitud y de pensamiento que más adelante se verán reflejadas en la sociedad. Al adentrarse en un espacio compartido con otras personas se podría observar que ciertos comportamientos se asemejan a la manera en la que actúa una comunidad. Según Idalberto Chiavenato (2006), estos procesos comunicativos son: "intercambio de información entre personas" y por ende "significa volver común un mensaje o una información".

Dentro de la estructura educativa existe una praxis, la cual consiste en poner a prueba valores, ideas y habilidades que en un futuro ayudarán a las personas a entablar relaciones interpersonales sólidas en la sociedad. De este modo, se podría decir que las instituciones educativas presentan un sistema cambiante, en donde año tras año, se avanza en el ciclo educativo. De esta manera no solo se adquieren nuevos conocimientos cada cierto tiempo, sino que el estudiante se enfrenta a la adaptación de nuevas ideas y cosmovisiones por parte de sus maestros y compañeros.

Esto se da porque como dice De Zubiría (2006) "el estudiante es identificado como un receptor, el cual gracias a la imitación y reiteración logrará asimilar, retener, y reproducir los saberes que le fueron transmitidos", demostrando que el rol del receptor puede convertirse en

un rol interactivo, incluso un posible rol de emisor en un futuro ya sea en una comunidad, en el trabajo o hasta en la propia familia.

Con el paso de los años, el mundo como lo conocemos ha venido presentando grandes cambios, el entorno social se ha modificado y las personas han replanteado sus pensamientos e ideales como parte de un proceso evolutivo que reestructura o intenta corregir los grandes errores de los modelos de antaño. Sin embargo, como se dice en el Proyecto de tesis de Alejandra Acosta Carrizosa (2008) "la educación en Colombia está formulada en base a modelos de enseñanza y de formación que están fundados en el método tradicional". Por más que en años recientes se haya impulsado la digitalización de la educación y la implementación de las TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) el modelo sigue siendo el mismo.

El tratamiento que se le ha dado al conocimiento que se enseña, y la manera en la que se da la transmisión de este, ha hecho que las relaciones de poder y los roles dentro de un aula clase, no hayan cambiado desde el siglo XVIII. Con base en eso, De Zubiría llega a la siguiente conclusión: "el aprendizaje es también un acto de autoridad", dicho acto se ve reflejado en la relación maestro-estudiante, la cual los educadores terminan teniendo la última palabra, haciendo que los conceptos se reduzcan a una sola visión del mundo. Además, está la relación estudiante- estudiante, la cual se debate en quien mejor replica la información adquirida por el docente, está en un escalafón más alto de sus compañeros.

Estas relaciones de poder se han interiorizado por muchos años en los salones de clase, creando una dinámica que cataloga como "la selección natural de Darwin", la cual consistía en un tipo de supervivencia queda interiorizada en la mente del estudiante y en su construcción del ser.

Actualmente, en el sistema educativo colombiano ya se tienen claros los roles tanto de emisor como de receptor en el aprendizaje. También se mantienen prácticamente intactas las mismas relaciones de poder, aunque ya no se aplican correctivos rígidos, penalizaciones o

discriminaciones los conocimientos siguen impartiendo con contextos de otras generaciones. Es en esta instancia donde hay un gran problema comunicativo, ya que tanto maestros como estudiantes, vienen de contextos y generaciones distintas, es en este aspecto en donde el sistema educativo falla pues los participantes no se comprenden entre sí.

Como lo plantea Camaraco (2005) “lo interesante es que tanto el docente como el alumno tenga presente que el objetivo común que debe lograrse es el aprendizaje del alumno” Pero ¿cómo lograr que el estudiante aprenda, si no está entendiendo el lenguaje con el que se le está hablando? ¿Cómo hacer que el estudiante se sienta incluido dentro de un sistema que pretende enseñarle el mundo y su entorno? y la más importante ¿Cómo hacer que las diferencias entre el educador y el educando puedan convivir y entenderse entre sí para lograr una efectiva negociación de sentidos?

Robbins y Coulter nos brindan la siguiente definición: "Comunicación es la transferencia y la comprensión de significados”, en primer lugar, para que exista un verdadero ejercicio de procesos educativos, hay que comprender el porqué de las acciones y formas de pensar de todo y cada uno de los participantes que conforman el aula de clase. Esto solo se logra, dejando a un lado los roles clásicos de emisor receptor y hacer que todas las partes interactúen entre sí para formar un ambiente en donde conviven distintas visiones del mundo.

Para Lamb, Hair y McDaniel, la comunicación es "el proceso por el cual intercambiamos o compartimos significados mediante un conjunto común de símbolos" Según esto en el aula debe haber ciertos códigos consensuados y compartidos, en donde el proceso de aprendizaje va en una sola dirección, pero con la participación de cada uno de los estudiantes y maestros. Los procesos comunicativos no pueden fragmentar un ambiente común, todo lo contrario, la comunicación debe ser utilizada en la enseñanza para brindar un conjunto de conocimientos y que estos puedan mediar en la visión personal de cada estudiante.

Ross, Hannay y Brydges, (1998) se refieren a las innovaciones en la educación afirmando que “todos los reformadores comparten un fin común; el fin es mejorar la extensión y profundidad de los logros del estudiante, desarrollando la comprensión de conceptos, principios y hábitos´´ Con lo dicho anteriormente, frente a la innovación de un sistema tradicional, lo más importante es aceptar el cambio que se va a implementar. No se puede reformar un sistema sí aún hay desconocimiento entre las partes y hasta barreras comunicativas en estos procesos que forman personas.

Demostrando así lo crucial que puede ser un cambio en la forma de comunicar los conocimientos y las distintas visiones del mundo, no solo para que en el colegio se aprenda a reconocer las diferencias, sino que en la sociedad también se tenga en cuenta de que no existe solo una definición por concepto y que haya entendimiento sobre los distintos puntos de vista y la validez de estos sean provenientes de cualquier lugar.

Objetivos

Objetivo General

Proponer una estrategia de comunicación que contribuya a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación media del colegio Inem Custodio García Rovira, aplicado a la modalidad remota.

Objetivos Específicos

- Realizar un diagnóstico sobre el papel de la inteligencia emocional en el proceso de comunicación en ambientes de aprendizaje virtuales en la institución educativa Instituto Inem Custodio García Rovira.
- Analizar las competencias comunicativas dentro del proceso de aprendizaje en las clases remotas del Instituto Inem Custodio García Rovira a través de la observación del desempeño del trabajo colaborativo.
- Aplicar el Taller de crónica documental, adaptado a la modalidad remota, cuya finalidad es fortalecer las relaciones sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el trabajo colaborativo y la comunicación horizontal dentro del aula virtual.
- Rediseñar el Taller de crónica documental como una estrategia comunicativa aplicable para proponerlo en el ámbito educacional con el objetivo de entender las relaciones sociales dentro y fuera del aula.

Diseño Metodológico

El tipo de investigación está basado en el enfoque mixto, experimental, de tipo descriptivo y de corte transversal. Al ser de carácter mixto, implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos. Creswell y Pino Clark (2011) argumentan que el uso de los enfoques cuantitativos y cualitativos provee una mejor comprensión de los problemas de investigación que un solo enfoque. En este caso, aplicaremos encuestas virtuales que permitan evaluar la inteligencia emocional de los estudiantes, las relaciones (relación profesores-estudiantes y relación estudiantes-estudiantes) y la importancia de los procesos comunicativos dentro del aula de clase.

Además, mediante la observación, a través de plataformas digitales, se analizará el comportamiento de los profesores y estudiantes para entender las relaciones de poder que se desarrollan dentro del aula virtual de clase y cómo el uso de diferentes estrategias comunicativas (incluyendo los recursos tecnológicos) influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación es de carácter experimental, ya que, según Claude Bernard (1865) ésta se basa en el determinismo de los fenómenos, que se tendrán que repartir en las mismas condiciones hasta que entre ellos se puedan establecer relaciones constantes. Es decir, existe un enfoque científico mediante el cual se manipulan diversas variables independientes para evidenciar de qué manera afectan y qué efecto produce en las dependientes. En este caso, las primeras corresponden a los procesos comunicativos, la relación maestro-estudiante y estudiante-estudiante (con énfasis en el aspecto pedagógico); frente a la variable dependiente que en este estudio es el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula virtual.

De igual manera, este estudio será de tipo descriptivo y de corte longitudinal, en tanto que los estudios descriptivos especifican las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades u otros fenómenos que sean sometidos al análisis. Y los estudios de tipo

transversal según Hernández, Fernández y Baptista (2003) los diseños longitudinales son lo que representan datos a través del tiempo en puntos o periodo específico para hacer inferencias respecto al cambio, sus determinantes y consecuencias. Así mismo, según la secuencia causal, el estudio se clasifica como prospectivo, en tanto que, según González y Macías (2007), en los estudios prospectivos toda la información se recolecta de acuerdo con los criterios del investigador y para fines específicos de la investigación después de planteada la misma.

El método del presente proyecto es la investigación-acción-participación, el cual, según Creswell (2012) "implica una inclusión completa y abierta de los participantes en el estudio, como colaboradores en la toma de decisiones, comprometiéndose como iguales para asegurar su propio bienestar". Por esta razón, el equipo que dirige la investigación se vinculó con estudiantes y profesores, dentro de la dinámica virtual, con el fin de aplicar estrategias relacionadas al objeto de estudio, que en este caso son las habilidades comunicativas, tanto de profesores como estudiantes, dentro del aula de clase.

Según Fals (2008), este método de investigación acción participación reconoce tanto el enfoque teórico como la parte metodológica de un estudio. Se intenta comprender la realidad para luego transformarla y mejorarla a través de la práctica social o educativa, en la que se busca vincular los conocimientos obtenidos a lo largo de la investigación e implementarlos en la civilización a la que pertenecemos o al entorno que nos rodea.

Antonio Latorre (2007) la metodología nombrada anteriormente tiene metas como: la transformación social y educativa, y el acercamiento a la realidad a través del cambio y del conocimiento. De esta forma, mejora y transforma la práctica social y educativa por grupos de sujetos implicados a través de sus propias acciones prácticas y reflexiona sobre los efectos de tales acciones. Este mismo autor considera que "son cuatro las características principales de metodología son: cíclica, recursiva, porque pasos similares tienden a repetirse en una secuencia similar; participativa, ya que los involucrados se convierten en investigadores y beneficiarios

de los hallazgos y soluciones o propuestas; cualitativa, porque trata más con el lenguaje que con los números, y reflexiva, pues la reflexión crítica sobre el proceso y los resultados son partes importantes en cada ciclo”-

Respecto al enfoque de nuestra investigación, se pensaba desarrollar una estrategia que consistía en un ejercicio de creación y cambios de roles, a partir de la realización de una obra de teatro; esto con el objetivo de mejorar las relaciones interpersonales entre los integrantes de las aulas de clase y potenciar las habilidades comunicativas que se evidencian en el ambiente académico. Sin embargo, debido a la pandemia ocasionada por la covid-19, se debió modificar la estrategia, cambiando el acercamiento en persona por la interacción digital. Esta nueva metodología plantea un escenario de trabajo colaborativo virtual en el que, por medio de grupos de cinco estudiantes del grado décimo del colegio Inem García Rovira se desarrolla un producto audiovisual (documental) en el que cada integrante pueda plasmar sus vivencias dentro del marco de la pandemia.

Para realizar dicha estrategia, se trabajará de la mano con el proyecto Los Colores del Arte, una iniciativa del programa de Comunicación Social de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, liderada por la docente Adriana Marcela Carvajal Quintero y con el apoyo de Olga Janeth Méndez Mesa, profesora del Inem. Este planteamiento propone que los estudiantes de séptimo semestre capaciten a los alumnos de décimo grado del colegio Inem respecto a temas audiovisuales.

A raíz de la emergencia sanitaria, Los Colores del Arte se realiza a través de la plataforma virtual Teams. Allí, se ponen en contacto los estudiantes y los talleristas de la universidad, con el fin de llevar a cabo las capacitaciones de manera digital. Mediante dichas capacitaciones y asesorías, se pretende instruir a los estudiantes en temas de escritura, de guion y de producción audiovisual, con el fin de que los jóvenes adquieran los conocimientos básicos que les permitan realizar el documental nombrado anteriormente.

Utilizar una metodología mixta y la investigación acción participación, nos permitirá contrarrestar los resultados obtenidos y diseñar estrategias satisfactorias que se adapten a nuestra pregunta problema. Esto comprendiendo los actuales modelos de enseñanza y los nuevos formatos audiovisuales que promueven una enseñanza más eficiente y de calidad dentro del marco de las clases remotas. Así como lo afirma Flórez (1994) en Colombia aún se pone en práctica el proceso de enseñanza- aprendizaje basado en la educación tradicional. Factor que ha impedido la evolución de nuevas estrategias comunicativas para desarrollar las clases sin una jerarquización de parte de maestros.

Capítulo 1: Marco Teórico de Referencia

Toda investigación parte de un arduo proceso de recolección de referentes sólidos y competentes que hayan puesto a prueba hipótesis cercanas a nuestras temáticas de estudio. Ya que como dice Estévez (2010), la investigación es una estrategia orientada a la generación de conocimientos, a la validación de aquellos que ya forman parte del saber y a la creación y adecuación de las tecnologías. Una investigación de corte mixto y transversal con metodología de acción-participación como la expuesta en este libro, debe nutrirse de otras investigaciones que presenten soluciones que se acerquen a nuestro problema de investigación. Por tal motivo, este capítulo expone los 30 trabajos científicos que fueron clave en la realización de una hoja de ruta contundente y específica para la construcción de nuestra propuesta comunicativa.

1.1 Categorías

El eje temático se divide en cuatro categorías que son: las relaciones sociales, la educación junto con el proceso de aprendizaje, las relaciones de poder y las estrategias Comunicativas. La definición de estos conceptos radica en el proceso de construcción de significados a través de la historia y cómo estos cambian constantemente en el ámbito

científico. La importancia de esclarecer los significados está definida por Hard & Negri (2009), un proceso de construcción y transmisión del conocimiento científico —de la cultura, de las artes y las humanidades— que incluya y beneficie a toda la sociedad global y que promueva el avance hacia la constitución de lo común. Dentro del avance común están la transformación de las siguientes categorías.

1.1.1 Relaciones Sociales

Para definir relaciones sociales podemos partir desde lo 'social', entendido como un proceso y resultado de la interacción del ser humano con los demás (León, Barriga y Delgado, 1998). Las relaciones sociales comprenden una interacción ya establecida, más no es la interacción misma. Surgen durante el proceso de producción, intercambio y transformación de la realidad entre sujetos. A pesar de que se forma a través de las interacciones, la relación social se establece y se mantiene a posteriori (Mejía y Ávila, 2009).

El ser humano se basa en relaciones sociales, se construye a partir del contexto social que vive, adaptándose a comportamientos según su entorno. Es una conducta que le posibilita hacer parte de comunidades, formando códigos y normas que faciliten una convivencia armónica. La entrada a estos colectivos la consigue mediante la interacción social, entendida como un proceso de *feedback*, una acción de reciprocidad entre los sujetos, en el que hay un estímulo-respuesta durante la comunicación, transmitiendo significados. (Goffman, 1974).

La interacción se da a partir de la comunicación, una herramienta que posibilita que los sujetos puedan entender, relacionar, adaptar y transformar su realidad entre sí. La adaptación al entorno "forma parte de los procesos de socialización de individuos y grupos" (Romeu, 2010). La interrelación facilita la construcción de relaciones sociales. Permite que las personas puedan desarrollar su identidad desde las circunstancias y conocimientos que los rodean. Lo anterior logra comprender a los individuos como sujetos sociales; para Alfonso Torres (1999), dicho concepto son las experiencias que las personas comparten en común con otras personas,

creando una identidad y memoria colectiva. Los espacios de interacción permiten al individuo desarrollar habilidades interpersonales.

Las habilidades sociales, o interpersonales, son aquellas conductas que una persona realiza ante estímulos que recibe de otro sujeto (Caballo, 1987). La respuesta dada ante dichos estímulos denota el nivel de habilidades sociales que posee y las consecuencias de su reacción, resolviendo o dificultando una situación. Es decir, es la destreza que se adquiere en el comportamiento que un sujeto utiliza al interactuar, obteniendo una comunicación ya sea asertiva o contraproducente en un contexto social, dependiendo de las habilidades interpersonales que posea el sujeto. Esto se adquiere a medida que los sujetos se relacionan entre sí.

Estas habilidades sociales, adquiridas mediante la interacción social, permiten la adaptación de un sujeto en comunidades que lo ayudarán a construir su identidad. En este proceso se da un reconocimiento del otro como sujeto diferente, resultado de la participación en los intercambios de la vida social (Honneth, 2002).

El acercamiento e interrelación entre sujetos propicia un vínculo social, compuesto por los procesos que pasan las personas para ser actores en un orden social, cumpliendo con roles sociales, normas, sistemas de autoridad, entre otros (Nisbet, 1975). Dentro de las comunidades donde se crean vínculos sociales, los actores sienten la necesidad de sentirse reconocido en el otro, origen de su identidad; llevará a los individuos a estar bajo la influencia de la opinión de los demás sujetos con los que convive. Su comportamiento se limita a las normas que la comunidad establece, porque “El individuo busca en cierta medida una aprobación en el vínculo que teje junto a otros” (Serge Paugam, 2012).

A medida que un sujeto se relaciona en comunidad, construye significados que le permiten comunicarse de manera asertiva dentro de su contexto social, siguiendo pautas que la comunidad le instruya. La apropiación de estos conocimientos se entiende como cognición

social, que es la manera en la que analizamos, decodificamos, interpretamos y aplicamos los conocimientos a la práctica cotidiana (Barón & Byrne, 2005).

La interacción posibilita que los sujetos se puedan interrelacionar entre sí, desarrollando habilidades sociales que le permiten hacer parte de una comunidad, creando relaciones sociales. Forma una identidad desde el reconocimiento de otro como sujeto diferente, incentivando a crear vínculos sociales. Adquirirá significados que harán parte de un lenguaje propio de la comunidad para correlacionarse con la misma. Todo este proceso de interacción construye la personalidad del sujeto, junto a su visión del mundo.

Construimos significados debido a la interacción con otras personas y al hacer parte de una comunidad, formamos y creamos nuestro entorno a partir de cómo lo interpretamos. Usamos el espacio en que vivimos y convivimos para ocuparlo de presencias reales y simbólicas que previamente definimos. En este espacio, coexistimos con reglas y convenciones ya estipuladas y con las construidas legítimamente con los que nos rodean (Valera, 1999).

1.1.2 Educación y Proceso de Aprendizaje

Durante mucho tiempo se pensaba que la educación tenía como fin conducir al hombre hacia una meta prefijada y llevarlo a un cierto destino. Pero no es así, los planteamientos sobre lo qué es realmente este concepto, poco a poco han sido modificados junto con la evolución de los modelos educativos, los procesos comunicativos y la construcción integral del sujeto. Todo esto con la finalidad de crear un mejor sistema educativo y método de aprendizaje que tenga en cuenta el desarrollo del ser humano en sus habilidades de relación, expresión y negociación de sentidos.

Kant (1804) uno de los primeros filósofos en plantear su percepción sobre la educación, afirmaba que esta tiene como función optimizar al hombre para que pueda vivir en la sociedad, y pueda desenvolverse naturalmente en ella, “La educación tiene por fin el desarrollo en el

hombre de toda la perfección que su naturaleza lleva consigo". Además, planteaba la idea de que cada generación, en vista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar una educación que desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie humana a su destino.

Durkheim (1911) retoma una cita de Kant en la que afirma que el objeto de la educación es desarrollar en cada individuo toda la perfección de la que es apta el ser humano. Sin embargo, Delval (1990) plantea los siguientes interrogantes con base en lo dicho por Durkheim y Kant ¿en qué consiste la perfección? ¿dónde está ese destino hacia el que hay que dirigirse? Con estas preguntas, se logra observar que, a lo largo de la historia, distintas sociedades han tenido concepciones muy diferentes sobre la educación, y los objetivos que esta debe satisfacer.

Así pues, entre una de las significaciones más actuales está la que plantea Blanco (1930). Según él, la educación es la evolución que forma el carácter de las personas, preparándolos para la vida individual y social. Es decir, el proceso de enseñanza es el encargado de instruir al individuo a convivir en sociedad, y a que este sepa relacionarse interpersonalmente con los demás que hacen parte de su entorno.

Asimismo, un argumento que complementa lo dicho anteriormente es el de (Henz, 1976). Él afirma que la educación es la encargada de fortalecer las habilidades de las personas, y el proceso mediante el cual se optimiza la participación de los individuos en la sociedad. “La educación es el conjunto de todos los efectos procedentes de personas, de sus actividades y actos, de las colectividades, de las cosas naturales y culturales que resultan beneficiosas para el individuo despertando y fortaleciendo en él sus capacidades esenciales para que pueda convertirse en una personalidad capaz de participar responsablemente en la sociedad, la cultura y la religión, capaz de amar y ser amado y de ser feliz”.

Si bien Henz plantea que el hombre educado sabe comportarse, relacionarse con los demás, sabe estar y cuidar sus palabras y gestos, también relaciona el nivel afectivo con el

proceso educativo. Él al igual que Gisela Bravo y Maritza Cáceres, consideran que para que la educación logre construir personas que sean capaces de crear discursos y que sepan manejarlos frente a la sociedad, se debe empezar por mejorar las relaciones interpersonales de las personas y su relación con el entorno.

Para desarrollar un poco más lo que es este concepto y como tal esta investigación utilizaremos lo planteado por Gisela Bravo y Maritza Cáceres (2006). Según ellas la educación va de la mano con la comunicación, es a través de esta relación que se logra la construcción de significados y la negociación de sentidos que tiene como fin compartir conocimientos. Si bien, la educación se encarga de instruir a los estudiantes en campos científicos, también debe involucrar el nivel afectivo para lograr el crecimiento personal del individuo. Es así, que los humanos aprenderán a convivir en comunidad, relacionarse con otros, participar activamente en la sociedad y aceptar las distintas visiones que hay sobre el mundo y sus cosas.

El término educomunicación, emerge de la relación entre la comunicación y la educación. Es un diálogo entre lo que la educación puede transformar y la manera en la que la comunicación puede facilitar el proceso de aprendizaje y la relación entre el maestro y el estudiante. Si bien, este es un concepto que ha generado muchos debates al momento de desarrollar su aplicación práctica, (DeFleure, 1993), afirma que "la educomunicación ocurre cuando un organismo codifica una información en señales y pasa a otro organismo que decodifica las señales y es capaz de responder adecuadamente". Es decir, se utiliza este término para hacer referencia a un proceso bidireccional, en el que se unifican dos conceptos, en busca de una mejor relación entre el profesor y el educando y una mejor estrategia de aprendizaje.

Basado en lo anterior la educomunicación es entendida como una alternativa de formación, en la cual según García Mantilla (2002) se estimula la generación de diálogo entre las personas y la invitación a que sean más críticas y constructivas frente al conocimiento. Se

pretende enseñar competencias expresivas a toda persona para un mejor desarrollo comunicativo y creativo en la sociedad.

Este nuevo planteamiento sobre una forma más dinámica de enseñar, la manejamos en esta tesis porque nos resulta interesante esta alternativa metodológica que pretender reflexionar sobre la acción de educar mediante el lenguaje, a su vez que construye y deconstruye un proceso de preparación en el que se busca perfeccionar las habilidades y saberes del ser humano, buscando su autodesarrollo y una mejor comunicación y relación con la sociedad. Así mismo, es relevante la relación entre los procesos comunicativos y la negociación de sentido para lograr un proceso de enseñanza, que tenga en cuenta el análisis, la participación y el debate de conocimiento tanto de profesores como de educandos.

Esto teniendo en cuenta que la enseñanza es un procedimiento que hace factible la evolución continua de la ideología, cualidades y comportamiento de los estudiantes. Es la encargada de originar interacciones entre lo que estos reciben por parte de los docentes, es decir, conocimiento en disciplinas científicas, artísticas y especulativas, con la realidad y entorno en el que se ven envueltos. Para Vásquez y Cruz (2020) el proceso de enseñanza a diferencia del proceso de aprendizaje transmite, proporciona y comparte conocimientos generales o específicos sobre un curso en particular, siendo ambos procesos que suman al proceso formativo de las personas. Esta definición es reforzada por Doménech y Tirado (2002) quien señala que ´´enseñar es colaborar en la edificación de conocimientos de tipo explicativo y pedagógico en los estudiantes´´.

Sustentando un poco lo dicho, el proceso de enseñanza y el sistema educativo regido en Colombia, no ha cambiado su método tradicional desde hace más de 100 años según la ONU, Organización de las Naciones Unidas. El pensamiento que se tiene sobre lo que debe lograr en los estudiantes el proceso de enseñanza, hasta el siglo XXI es que comenzó a modernizarse, así lo afirma (Not, L ,1987) ´´dentro del campo de enseñanza se tiene los

métodos tradicionales y los modernos, donde los primeros reflejan la idea de cultivar, modelar, tutelar desde el exterior, por lo que representa un prototipo que se desea insertar en el alumno, mientras que los segundos, se sustentan en el supuesto de que el alumno ya tiene incorporado los medios para desarrollarse, por lo que es este el elemento crucial para la acción pedagógica y el objeto se basa en sus iniciativas´´.

En concordancia con lo anterior, el periodista Alfonso Gumucio dice que la comunicación debe nacer como una respuesta a un desinterés y apatía, reviviendo lo más amable del pensamiento humano, es así como se enriquece la teoría de la comunicación y el método de enseñanza : "La investigación y desarrollo es la propuesta dialógica, la suma de experiencias participativas y la voluntad de incidir en todos los niveles de la sociedad, permite que los estudiantes interactúen más con el entorno y acepten las distintas visiones del mundo ".

Una educación que enseña a leer, escribir y contar, pero sobre todo a memorizar datos y a seguir instrucciones sin mayores reparos, no es la que logrará llamar la atención de los estudiantes y conectar con ellos para la negociación de sentido y la adquisición de conocimientos. Por el contrario, es un proceso de enseñanza dinámico, en el que se permita la participación de todos, y el compartir puntos de vista, generará la construcción de un sujeto integral, que se relacione y participe en las decisiones que toma la sociedad.

Constituir la escuela como escenario de formación y socialización, es primordial para la creación de sujetos, libres, intelectuales e integrales que participen activamente en la sociedad. Es desde las instituciones que deben enseñarles a los estudiantes a reflexionar críticamente, y a comprender los conocimientos para ponerlos en práctica cuanto interactúan con el entorno. Según Perkins (2001) existen tres metas fundamentales para desarrollar eficientemente el proceso de enseñanza: la retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento. Esto teniendo en cuenta que ´´ el conocimiento generador, tiene como propósito

ser un conocimiento no acumulativo sino actuado, a través del cual se enriquezca la vida de las personas y se les ayude a comprender el mundo y a desenvolverse en él´´.

Así mismo, Perkins define el sistema educativo moderno, como aquel que cuenta con la capacidad de formar sujetos que sepan explicar, ejemplificar, aplicar y justificar los significados aprendidos. Es decir, una escuela que sepa desarrollar la mente de los educandos, que les enseñe a vivir, a aprender no sólo de los libros sino de la vida y a producir cambios mentales orientados a que cada persona aprenda por sí mismo, acerca de sí mismo como parte de una sociedad.

Sólo así, a través de una nueva planeación del sistema educativo, se logrará crear un nuevo método de enseñanza, con estrategias comunicativas, que permita el óptimo desarrollo del ser humano en todas sus habilidades sociales e intelectuales, y que obtengan la construcción de un sujeto integral, que conozca sobre el mundo y las diversas visiones que hay en él.

1.1.3 Relaciones de Poder

Para entender qué son las relaciones de poder y cómo se establecen, partimos del concepto de poder expuesta por Foucault (1992) en el que afirma que “debe ser analizado como algo que circula y funciona —por así decirlo— en cadena. Nunca está localizado aquí o allí, nunca está en las manos de alguien, nunca es apropiado como una riqueza o un bien”. De esta manera, el poder está inmerso en todas las interacciones que establece el ser humano en sociedad y se entiende como un resultado de la acción social, que se evidencia en todos los niveles de la vida humana y de su esfera social; por ello también puede ser entendido como "la capacidad de un sujeto de influir, condicionar y determinar el comportamiento de otro individuo" (Bobbio citado en Santillán, 2014).

Siguiendo el concepto de poder de Velazquez (2017) afirma que es “necesario distinguir entre el poder que se ejerce sobre las cosas y proporciona la capacidad de modificarlas, utilizarlas, consumirlas o destruirlas, y el poder que entra en juego en las

relaciones interpersonales o interacciones sociales". En relación a ello, las relaciones de poder surgen del accionar de un sujeto sobre otro, no solo con el fin de comunicarse, sino con la intención transmitir de elementos de significados que cumplen con una función de poder sobre el sujeto, pues regulan sus conductas. En este orden de ideas, las relaciones de poder son un tipo de acción estratégica entre acciones, en cuanto a que producen que se modifique la relación y la influencia que ejerce un sujeto sobre el otro (Foucault et al., 2014).

Dentro de una comunidad, las relaciones interpersonales que establece el ser humano con sus semejantes están marcadas por el poder interno que se establece dentro de ella, es decir, mediante una jerarquía entre quienes conforman dicha comunidad. Cuando se habla de relaciones interpersonales se hace referencia, por definición, a las asociaciones que se forman entre dos o más personas a través de la interacción constante; lo cual explica que, según Guillén (2004), "todos estamos a su vez traspasados por las relaciones de poder. Ejercemos poder sobre otros y se ejerce poder sobre nosotros".

El sujeto se mueve constantemente en el terreno de las relaciones de significación y de producción, con el fin de comunicarse, y esto también lo lleva a establecer relaciones de poder con quienes interactúa. En estas, explica la teoría del poder de Michael Foucault, se identifica un dominador y un sujeto dominado, figuras que aplican para todos los niveles de la sociedad.

De esta manera, se establecen entonces los vínculos jerárquicos, compuestos principalmente por un sujeto dominador y un sujeto dominado que representan la autoridad y dominación respectivamente, en caminado por la premisa Foucaultiana de que el poder se traduce en relaciones de fuerza y transita por los individuos, pero no se aplica a ellos individualmente.

Para Foucault, el poder de control se centra en el control del individuo, el cual se ve obligado a reconocer la superioridad del otro que ejerce poder sobre él (dominador); y de esta manera, el sujeto sometido se adapta a las exigencias de este, lo que evidencia la transformación

del poder en autoridad y sujeción. De manera paralela, el filósofo establece que en el sujeto dominado existe una fuerza de resistencia al poder, lo cual expresa la lucha del individuo en contra del poder absoluto (Díaz, 2006).

Bajo esta perspectiva del concepto de poder, Toscano (2016) expone que, para el filósofo francés, el poder, a través de sus estrategias, genera discursos, prácticas, crea instituciones y produce realidades. “El poder logra sus efectos y es aceptado porque produce verdades para las personas, proporciona subjetividades que la gente puede asumir en su vida cotidiana, configura identidades y regula las visiones del mundo” (Porras, 2017, p.101). Por ende, las relaciones de poder tienen un papel productor, no son simplemente conducen a una subordinación hacia una estructura social.

1.1.4 Estrategias Comunicativas

La transmisión de información es la unidad mínima que tienen los seres humanos para interactuar entre sí. Sin embargo, la interacción es un proceso complejo que se puede dar en cualquier ámbito, pero que otorga resultados totalmente inesperados. El principal reto de la interacción y la comunicación justamente son las diferencias entre interlocutores, y por tal motivo los individuos se ven en la necesidad de poner en prácticas estrategias comunicativas.

Las importancias del uso de las estrategias comunicativas nacen del reconocimiento de un “esquema comunicativo básico de la estructura performativa ha merecido atención como esquema representante de un nivel enunciativo que tiene su raíz en la propia estructura de la lengua como vehículo de comunicación entre dos seres humanos” (Fuentes, 1987).

No obstante, los retos interactivos ponen a prueba el objetivo de las estrategias comunicativas, según Escandell (2005):” las diferencias entre los interlocutores en lo que respecta a sus representaciones internas, así como las diferencias en lo que respecta a los objetivos comunicativos, refuerzan las diferencias y alejan las posiciones”. De tal manera, no solo las diferencias ponen a prueba la interacción sino también el uso de argumentos ya que en

cualquier “tipo de interacción aparentemente espontánea, se suele incluir al interlocutor en el diálogo para después excluirlo por medio de la argumentación, más o menos espontánea” (Pano, 2008).

Dórnyei y Scott (1997) buscan categorizar las estrategias “entre estrategias directas, en las que el hablante intenta buscar una forma alternativa de transmitir el mensaje, o incluso lo abandona, y estrategias de interacción, en las que el éxito de la comunicación depende de la interacción y colaboración entre los dos interlocutores”. A pesar de la categorización, los interlocutores interactúan en un constante proceso por aportar a la razón y expresar las ideas sobre las que recibe de otra persona y es por este motivo que “la mayoría de las estrategias comunicativas tradicionales se consideran directas”.

Entonces, al emplear estrategias, se acepta el hecho de que hay un interés implícito en la interacción. Siendo así, según Healy (2001) “lo importante es comprender las prácticas a partir de las cuales se ejerce el poder”; de este modo se ubican los procesos de desarrollo de estrategias comunicativas dentro de un terreno en donde entran a colación los intercambios de ideas y a su vez, toman gran importancia herramientas como el discurso, entendido como una estructura del saber en el que se encarnan las prácticas comunicativas.

Por otro lado, resulta relevante resaltar que el entorno social se construye en base a la interacción de individuos con distintas visiones del mundo, pero que comparten una realidad común. Las ideas llegan a influir en las comunidades y comienza un proceso de construcción de realidad a través de la interacción entre los seres humanos, en tanto que la sociedad es un producto humano y, a su vez, el hombre es un producto social (Berger et al.,1968).

En cada uno de los anteriores aspectos: los retos interactivos, la segmentación a cargo de las diferencias, los intereses discursivos y la construcción de una realidad común, las estrategias comunicativas son, en suma, la práctica de aquello que se define como comunicar.

Las visiones del mundo son entonces el resultado de la aplicación de las estrategias comunicativas. Por ende, se puede afirmar que los procesos de construcción de realidad son en base a la experiencia, pero sin olvidar "la pluralidad de versiones que se van formulando". (Kalinsky y Pérez, 1993). Por tanto, ambos autores exponen que a medida que se entablan ambientes de interacción con el otro, todo individuo se enfrenta al "desplazamiento de los límites". A consecuencia de ello, se rompen las barreras que separaban al ser del otro, pero no como otro sujeto, sino como aquel lugar desconocido y que puede hacer parte de un entorno social (Evans, 1997).

La importancia del lenguaje entonces no radica en cómo es sino en qué significa para mí y para todo un entorno social. Siendo así, un individuo puede desarrollarse a sí mismo mientras que, indirectamente, puede interferir en el proceso de desarrollo de otro individuo, así como lo expone Freud (2013) "en la vida anímica del individuo, el otro cuenta con toda regularidad como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo, y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social". Al interactuar los sujetos entran en un constante proceso de intercambio de información y relaciones interpersonales que pueden ser, posteriormente, relaciones de poder, gracias a una negociación de sentidos.

En este orden de ideas, la negociación de sentidos y visiones se da de manera natural en los individuos. De esta manera, en medio de un entorno social, puede haber "toda una serie de negociaciones entre aquellos participantes y los destinatarios". (Gaitán et al, 2015). Los destinatarios pueden entenderse como aquellas personas que sin ser del entorno pueden ser influidas indirectamente. En ese orden de ideas, los autores argumentan que los silencios y las formas de intervención "inesperada" de los jóvenes pueden ser los espacios para la participación. Mostrando que la negociación de los significados y de los límites se da de

manera natural y hasta sistemática gracias la interacción y los entornos sociales que pueden llegar a volverse comunidades (Zelizer, 2013).

En ese sentido, la negociación de sentidos y los entornos sociales “han servido para evitar la disolución social causada por la naturaleza egoísta, individualista y competitiva del hombre, para así conformar y fundamentar un orden socio-político que rija en la comunidad” (Guzzi, 2009, en Barale, 2009). Con base a tales puntos, se podría afirmar que la interacción entre individuos puede regir el orden de una comunidad y su visión de la realidad.

1.2 Estado del Arte

El objetivo de este capítulo es definir las categorías que dan significado a este trabajo y también exponer cada uno de los referentes tomados en cuenta con el fin de mostrar los distintos ángulos por donde se abordaron las necesidades comunicativas y pedagógicas. Esta recolección se dividió por el lugar de procedencia, de modo que se pueda contrastar la manera en la que se plasmaron nuestras temáticas en distintas zonas del mundo, empezando por el contexto internacional donde se destacan investigaciones en países angloparlantes, así como investigaciones basadas en experiencias de la educación latinoamericana y por último investigaciones desde una mirada nacional.

Los 30 trabajos científicos contaron con más de dos meses de plazo para la recolección y análisis de documentos en bibliotecas académicas como lo son el Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, La biblioteca Luis Ángel Aranago, el sistema de bibliotecas universitarias de Bucaramanga Unired y también las distintas bases de datos globales como lo son Dialnet, Ebsco y Google académico. De estos repositorios de libros de investigación, se encontraron 15 textos internacionales, 7 tesis tanto de pregrado como de magister sobre la realidad latinoamericana y 8 estudios inmersos en la situación comunicativa

en las escuelas de Colombia. En los siguientes subcapítulos se presentarán los trabajos que trazaron el rumbo metodológico de nuestro libro.

1.2.1 Referentes Internacionales

- "Competencias comunicativas eficaces mediante estrategias de aprendizaje cooperativo"

La investigación titulada "Competencias comunicativas eficaces mediante estrategias de aprendizaje cooperativo" se realizó en la Universidad de Sevilla (US), por Alfonso García González y Manuel Marín Sánchez en el año 2012. El propósito del proyecto fue plantear una nueva metodología y estrategia comunicativa que tuviese en cuenta el aprendizaje cooperativo como proceso fundamental en la educación y modificar los roles que juegan los profesores y estudiantes en el aula para afrontar el nuevo sistema educativo del Espacio Europeo de Educación Superior.

La pregunta que surge del planteamiento del problema es: ¿Cómo fortalecer las competencias comunicativas en los estudiantes universitarios del Grado Primaria de la Universidad de Sevilla, con actividades de enseñanza/aprendizaje que impliquen el trabajo cooperativo en el aula de clase?

El tipo de investigación que se utilizó fue la de investigación-acción, ya que a través de este estudio los autores pretendían analizar en las aulas de clase la manera en la que se podría generar procesos de aprendizaje eficientes que tuviesen en cuenta el desarrollo cognitivo, la relación entre estudiantes y el buen ambiente del aula. Teniendo algunos datos decidieron investigar con estudiantes universitarios una metodología de aprendizaje cooperativo que aumentará la responsabilidad y autonomía de los educandos.

Para llevar a cabo la investigación y definir el aprendizaje cooperativo como base fundamental para adquirir competencias comunicativas, este estudio se basó en autores como (Gil, Alías &Montoya, 2006), para referirse al proceso de enseñanza y la adquisición de

habilidades sociales, (Johnson & Johnson, 1999) para describir estudios experimentales ya hechos sobre el tema, a (Martínez & Esteban, 2005; Traver & García, 2006) para hablar sobre la función del trabajo en equipo y la formación integral que esta conlleva, a (García & Troyano, 2009) para citar los valores que este proceso de aprendizaje desarrolla en los estudiantes y a (Chickering & Gamson, 2005) para establecer las competencias que deben desarrollar los maestros en el aula de clase.

El método usado fue el cualitativo. La muestra seleccionada corresponde a 692 estudiantes del Primer curso del Grado de Educación Primaria, en la Universidad de Sevilla, adolescentes con una edad media de 19 años, 602 mujeres y 90 hombres, 643 estudiantes con estudios de Bachiller y 546 procedentes del área metropolitana de la ciudad de Sevilla.

Los instrumentos para recolecciones de datos que se utilizaron fueron: observación directa, algunas encuestas y también actividades diagnósticas. La observación consistió en un registro visual minucioso sobre las conductas y los comportamientos de los estudiantes, profesores y algunos elementos que definen al aprendizaje cooperativo.

Para la realización del análisis de datos se llevaron a cabo las encuestas a todos los estudiantes en condiciones homogéneas, durante el inicio de sesión de la clase “Familia, escuela, relaciones interpersonales y cambio social”. Se diseñó una rejilla que evaluaba mediante una escala de tipo Likert de frecuencia, 32 ítems con cuatro valores correspondientes a Siempre (1), Frecuentemente (2), Casi Nunca (3) y Nunca (4). En ella se analizaba la interacción entre los alumnos en trabajos colectivos y el fortalecimiento académico que provoca la unión de habilidades interpersonales para el aprendizaje cognitivo.

Figura 1.

Rejilla para evaluar competencias importantes en el aula de clase

1. **Estilo de docencia**

IMPLICACIÓN				
Entusiasta, animado, implicado, disfruta de la tarea, apasionado, usa anécdotas, tiene toques de buen humor	+	=	-	Frío, distante, monótono, rutinario, apático, desinteresado, desidioso, distraído, aburrido
ORGANIZACIÓN Y MÉTODO				
Clase bien preparada y secuenciada, explica con precisión los objetivos y actividades, presenta esquema del tema, sigue unos apuntes	+	=	-	Sin método, pierde el tiempo al comenzar para organizar y clasificar el material, parece improvisar, se va por las ramas en cuestiones irrelevantes, se pierde con relativa frecuencia
GESTIÓN DEL TIEMPO				
Dosifica adecuadamente el tiempo, comienza y acaba dentro de su hora, deja tiempo final para dudas, conclusiones	+	=	-	Pierde mucho tiempo con preliminares, digresiones inútiles muy frecuentes, acelera demasiado el ritmo para acabar a tiempo, le sobra o le falta tiempo al final
PARTICIPACIÓN				
Estimula la participación de los alumnos, anima a que expresen sus opiniones, discuten, formulan preguntas, suscita la reacción del alumno, corrige las intervenciones cuando hay aspectos mejorables, monitorea el trabajo grupal	+	=	-	Expone sin parar, dice lo mismo de diferentes maneras, se repite, tendencia a la digresión, a abrir paréntesis, las preguntas de los alumnos son ocasión para otras tantas exposiciones; no monitorea el trabajo grupal de los alumnos
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA				
Creativo, innovador, usa diferentes estrategias de enseñanza (situaciones de lectura y escritura: elaboración de resúmenes de clase, guías de lectura, preparación del examen, tutorías para trabajos grupales, etc.	+	=	-	Rutinario, monótono: usa durante la mayor parte del tiempo un mismo método (exposición) y el mismo recurso (pizarrón, o guías de lectura, o lectura de la bibliografía en clase, etc.
USO DE LA PREGUNTA				
Sondea el nivel previo del alumno, plantea numerosas preguntas para verificar el aprendizaje, solicita a los alumnos que pregunten, formula preguntas al final del repaso, da ejemplos de examen	+	=	-	No pregunta a los alumnos; preguntas retóricas, poco precisas, o muy complejas, no deja tiempo para que piensen qué contestar, evade las preguntas generadas por los alumnos, da respuestas confusas, ambiguas

Figura 2.

La rejilla de observación diagnóstica de estudiantes

Competencia	Frecuencia
● Fomento de la interacción cara a cara entre profesorado y alumnado, así como entre el propio alumnado. ● Desarrollo de actitudes cooperativas en los estudiantes. ● Impulso de un aprendizaje activo ● Propuesta de un proceso de retroalimentación continua durante el aprendizaje ● Dedicación a las tareas centrales del aprendizaje. ● Comunicación de las expectativas sobre los estudiantes. ● Respeto de los diferentes ritmos y formas de aprender	Siempre (1) Frecuentemente (2) Casi Nunca (3) Nunca (4).

La rejilla, la observación y las actividades diagnósticas a estudiantes y docentes utilizada para el diagnóstico inicial permitieron evidenciar que los estudiantes mejoran sus relaciones interpersonales realizando tareas en grupo. Es a través del trabajo colectivo que se genera un mejor ambiente en las aulas universitarias. A demás se percató que muchos de los docentes, no se adaptan al contexto educativo actual, en donde los procesos comunicativos, las metodologías de enseñanza, los roles de autoridad y el uso de las nuevas tecnologías han modificado la educación actual, a un proceso de aprendizaje que tiene en cuenta la opinión de todos tanto de estudiantes como docentes que hacen parte del colectivo universitario.

Las fichas de evaluación de las actividades que se desarrollaron en las clases permitieron evidenciar avances significativos. La prueba final la cual validó la información hallada en la aplicación de las clases con trabajos colectivos y participación de todos logró

evidenciar en los estudiantes que la cooperación entre ellos desarrolla un mejor rendimiento cognitivo.

Aunque aún cuesta a través de las relaciones interpersonales comunicar ideas y negociar sentidos con los demás compañeros, este proceso permite que todos dominen el tema y el material asignado. La interacción como estrategia permite que los estudiantes aprendan unos con otros, es decir trabajen juntos, aprovechan el aprendizaje propio y el que se genera con la interacción. Además, otro resultado que suscitó de esta investigación afirma que el aprendizaje cooperativo disminuye los sentimientos de aislamiento, favorece la autoeficacia y propicia la responsabilidad compartida por los resultados grupales.

Los resultados obtenidos denotan que el docente universitario debe conocer y utilizar más metodologías cooperativas que fomenten la autonomía de los estudiantes y que optimice su capacidad de trabajo grupal. Si bien es necesario reflexionar sobre la planificación que actualmente se lleva a cabo en cuanto a las estrategias comunicativas para lograr un eficiente proceso de aprendizaje, también es importante saber que el desarrollo de las competencias cognitivas de los estudiantes se basan en la manera de enseñar del profesor, el papel de autoridad que cumple este y la relación que existen entre comunicación y educación; en donde más que transmitir se pretende compartir conocimientos y negociar a través de la participación de todos visiones sobre el mundo. Cabe resaltar que esta investigación determinó que el trabajo cooperativo y el proceso de aprendizaje colectivo genera actitudes positivas de compañerismo y responsabilidad en el aula de clase.

En conclusión, los métodos didácticos tradicionales no están cumpliendo su función de educar. Es necesario modificar los procesos de enseñanza y aplicar un modelo que tenga en cuenta las estrategias comunicativas, la correcta interacción entre estudiantes y docentes, el trabajo cooperativo y también la implementación de las nuevas tecnologías, para modernizar las formas de aprendizaje. Esta investigación aporta referentes claros respecto a variables que

debemos tener en cuenta al momento de analizar nuestro trabajo y estudios relacionados a la implementación de una metodología que tenga en cuenta la formación de ciudadanos integrales y críticos, con un discurso argumentado e ideas que aportan para la construcción de un mejor entorno.

- "Exploring the relationship between task, teacher actions, and student learning- explorando la relación entre tarea, acciones del profesor y el aprendizaje del estudiante"

La investigación titulada "Exploring the relationship between task, teacher actions and student learning" se realizó en la Universidad de Monash, por Peter Sullivan, Doug Clarke, Barbara Clarke y Helen O'Shea en el año 2010. El propósito del proyecto fue comparar las distintas maneras en las que, con un mismo tema, los profesores dictan su clase y obtienen distintos resultados. Todo depende de cada uno de los procesos que desarrolla el profesor y las formas que utiliza para comunicar, influyendo de manera directa en el aprendizaje de los estudiantes.

La pregunta que surge del planteamiento del problema es: ¿Cuál proceso de aprendizaje en las matemáticas, resulta más eficiente en estudiantes de bachillerato del Middle - Class Community in Melbourne, teniendo en cuenta la manera de comunicar de los profesores y el modelo de enseñanza que utiliza cada uno de ellos en el aula de clase?

El tipo de investigación que se utilizó fue la de investigación-acción, ya que, a través de los distintos métodos de enseñanza, se pudo analizar cuál de las tres estrategias que planteó cada profesor es más eficiente y cuál de estas resulta más pertinente para el estudiante en su proceso de aprendizaje y desarrollo cognitivo e interpersonal.

Para sustentar los argumentos usados en esta investigación, este estudio se basó en distintos referentes teóricos para hablar sobre sobre las cualidades importantes que debe tener todo profesor para brindarle a sus estudiantes un proceso de aprendizaje eficiente. Entre los

autores citados están Doyle, W. (1986) y Hiebert, J., & Wearne, D. (1997) quienes hablan sobre la comunicación como base para educar y sobre la influencia que tiene en el aprendizaje de los estudiantes las metodologías que se implementan en el salón de clase. Además, se recurrió a Sullivan, P., Mousley, J., Zevenbergen, R. (2005) y a Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996) para analizar las estrategias de enseñanza eficientes en antiguos modelos de educación y para resaltar la planeación que debe tener cada clase para que además de brindar conocimientos, también sea más dinámica e interactiva.

El método usado fue el cualitativo. La muestra seleccionada corresponde a 64 estudiantes de los grados 5 y 6, del Middle - Class Community in Melbourne, preadolescentes entre los 11 y 12 años. Estos hacen parte de la suma de 3 salones, cada uno con profesor distinto: el salón A con 22 estudiantes, el salón B con 17 estudiantes y el salón C con 25 estudiantes.

Los instrumentos para recolecciones de datos que se utilizaron fueron: observación directa, algunas encuestas y también clases diagnósticas. La observación consistió en un registro visual minucioso sobre las conductas y los comportamientos de los estudiantes, las formas en las que el profesor se comunica y expresa, y los distintos procesos de aprendizaje que logró cada maestro dependiendo su estrategia de enseñanza.

Para la realización del análisis de datos se llevaron a cabo las encuestas a todos los estudiantes en condiciones heterogéneas. Aunque eran estudiantes de la misma edad, y con las mismas bases matemáticas, influyó en gran medida el método que utilizó cada profesor para dictar el tema de la clase, en cuanto a los resultados de aprendizaje por parte de los educandos. Aunque aquí no se diseñó una rejilla como tal, si se analizaron de otras formas, a qué metodología recurre cada profesor para llevar a cabo su clase y facilitarles el aprendizaje a sus estudiantes.

El procedimiento de análisis que se llevó a cabo fue: A cada salón de clase se le asignó el mismo ejercicio, luego cada profesor desarrollaba la clase dependiendo de su estilo de enseñanza y finalmente se analizaba qué tantos estudiantes acertaron en la respuesta, teniendo en cuenta la explicación dada por el maestro. Después de eso, se les preguntaba a los estudiantes de qué manera aprendían más y qué modelos educativos le gustaban más. Todo esto con el fin de analizar a través de qué método se logra un aprendizaje cognitivo eficiente y de qué manera afecta la mala comunicación del profesor, en el proceso de enseñanza al estudiante.

Figura 3.

Modelo de enseñanza para transmitir conocimientos y plantear tareas.

Table 2. Task-based lesson plan model (Willis, 1996, p. 38)

Pre-task

Introduction to topic and tasks
Teacher explores the topic with the class, highlights useful words and phrases. Learners may be exposed to examples.

Task cycle

Task	Planning	Report
Students do the task in pairs or small groups. Teacher monitors; mistakes do not matter.	Students prepare to report. Accuracy is important, so the teacher stands by and gives advice.	Students exchange or present report. Teacher listens and then comments.

Laguage focus

Analysis	Practice
Students examine then discuss.	Teacher conducts practice of new words.

Figura 4.

Modelo que plantea un diseño para evaluar el desarrollo de la clase.

Table 1. A framework for designing task-based lessons (Ellis, 2003)

Pre-task (consciousness-raising activities)	Framing the activity (e.g. establishing the outcome of the task) Regulating planning time Doing a similar task
During task	Time pressure Regulating topic
Post-task (Focused communication activities)	Number of participants Learner report Repeat task Reflection

El procedimiento de la observación y las clases diagnósticas a estudiantes y docentes permitieron evidenciar que la implementación de una tarea en el aula y el aprendizaje que logra en el estudiante está influenciada por los objetivos del profesor y el conocimiento de la materia. La manera en la que el maestro explica un tema, y lo desarrolla durante su clase, permite que los estudiantes resuelvan de diversas formas un mismo ejercicio. Si bien, la relación entre educador y educando es fundamental para llevar a cabo las actividades del aula y para que exista un buen ambiente, también resulta importante la libertad que se le da a los estudiantes de solucionar los problemas según sus habilidades y como le parezca más fácil.

Las fichas de evaluación de las actividades que se desarrollaron en las clases permitieron evidenciar avances significativos. La prueba en la cual se validó la información hallada, respecto a la aplicación de las clases con distintas metodologías para solucionar un mismo problema, permitió deducir que sí es importante la negociación de sentidos y conocimientos, para tener ciertas bases al momento de desarrollar un ejercicio. Aunque existen

múltiples estilos de resolver en este caso una ecuación matemática, el estudiante debe descubrir según sus habilidades qué procedimiento resulta más fácil y sencillo para llegar correctamente a la respuesta.

Los resultados obtenidos denotan que los alumnos de la Profesora A, tuvieron más éxito en el ítem de evaluación y, paradójicamente, algunos de sus alumnos descubrieron el método más fácil de resolver la tarea en clase. Esto derivado, de la confianza de la maestra hacia sus estudiantes, pues ella le dio la libertad a cada uno de explorar en su grupo de trabajo, la manera más fácil de resolver el problema. Si bien los Profesores B y C desarrollaron unas metodologías más rígidas, en comparación con los estudiantes del salón A, las respuestas de estos demostraron una aparente deficiencia en el proceso de aprendizaje. Cabe resaltar que este estudio concluyó que los maestros deben dejar a un lado la educación tradicional en la que se impone una única forma de resolver un problema, y debe adaptarse a otros procedimientos que faciliten el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En conclusión, se considera que compartir conocimiento y tareas en el aula es el medio a través del cual los profesores y los estudiantes se comunican, de esto deriva que el tipo de trabajo a desarrollar influya en la naturaleza del aprendizaje. Si bien resulta importante el proceso de enseñanza que desarrolla en la clase el maestro y las estrategias comunicativas a las que recurre para lograr un óptimo método de aprendizaje, es más importante la autonomía que se le da a los estudiantes al momento de resolver los trabajos, pues les facilita la realización de la tarea y también logra un aprendizaje más efectivo y duradero. Esta investigación aporta referentes claros respecto a los métodos de enseñanza, las estrategias de comunicación y el desarrollo libre e integral de los sujetos en formación.

- “La eficacia comunicativa en la educación: potenciando las emociones y el relato”

La investigación titulada “La eficacia comunicativa en la educación: potenciando las emociones y el relato” fue realizada por Joan Ferrés y María José Masanet en el 2017. El

proyecto aborda la problemática de la eficacia de la comunicación educativa mediante una doble estrategia metodológica. Se realizaron encuestas a profesionales de cuatro instituciones dedicadas a la comunicación persuasiva, dos tradicionales, la iglesia y la escuela, y dos de creación más reciente, el periodismo y la publicidad. Las encuestas y el posterior análisis giraron en torno a la concepción de los procesos comunicativos y a los requisitos necesarios para la eficacia comunicativa, para descubrir qué propuestas comunicativas ofrecen más garantías de eficacia.

La pregunta que surge del planteamiento del problema es: ¿Qué entienden por comunicación los profesionales de la comunicación y cómo interaccionan con las mentes de los demás? ¿Cuáles son las dificultades y retos encuentran en los procesos comunicativos y cómo los encaran?

El tipo de investigación que se utilizó fue la de investigación-acción, ya que a través de este estudio los autores pretendían analizar a los profesionales de comunicación para identificar que se podría hacer en materia de generar propuestas comunicativas que permitan una mayor eficacia en la comunicación educativa.

Algunos referentes teóricos, relacionados a la ciencia, investigados por los autores de esta investigación fueron: Giovanni Frazzetto, neurobiólogo siliciano, quien afirma que a través de la ciencia el ser humano se puede conocer así mismo. También Daniel Kahneman, psicólogo, personaje destacado en el ámbito de la neuroeconomía y del neuromarketing. En tercer lugar, Humberto Maturana y Susana Bloch, quienes en su libro Biología del emocionar y Alba Emoting, exponen el papel de las emociones y del inconsciente en los procesos mentales y el accionar de los seres humanos.

El método usado fue cuantitativo, basado en la encuesta descriptiva. La muestra seleccionada corresponde a 1.272 profesionales de cuatro ámbitos diferenciados de la

comunicación persuasiva: 533 profesionales de la educación (infantil, primaria y secundaria), 295 periodistas, 225 publicitarios y 219 sacerdotes.

Los instrumentos para recolecciones de datos que se utilizaron fueron: encuestas. El cuestionario se administró entre 2014 y 2015 en papel y online. Para la administración online se creó una aplicación que contabilizaba de manera automática el perfil y procedencia de cada cuestionario recibido. Una vez administrados los cuestionarios, se creó una base de datos en el software SPSS para su tratamiento estadístico.

Para la realización del análisis de datos se utilizó como instrumento un cuestionario, desarrollado por expertos/as en los ámbitos de la comunicación y la educación. Aparte de las preguntas de identificación –profesión, edad y comunidad–, había preguntas de selección múltiple, escalas auto aplicadas tipo Likert de cinco puntos basadas en el grado de acuerdo, valoración o frecuencia, y preguntas abiertas. Las respuestas a las preguntas abiertas fueron analizadas por expertos/as que las categorizaron para tratarlas de manera cuantitativa.

Figura 5.

Demuestra las competencias comunicativas a tener en cuenta entre maestros-estudiantes.

Criterio	Tipo	Explicación	Ejemplos
3. Tipo de código	• Lingüística • Extralingüística	• El medio es el lenguaje natural, apoyado por los códigos paralingüísticos. • Empleo de códigos distintos al lenguaje.	• Comunicación oral y escrita, en todas sus formas. • Comunicación con señales, banderines, humo.
4. Tipo de mensaje	• Privada • Pública	• No trasciende el ámbito personal, es cerrada. • Trasciende lo personal, es abierta, se dirige a un público.	• Conversación, carta personal. • Pieza musical, comunicado de prensa, aviso publicitario.
5. Estilo	• Informal • Formal	• Espontánea y libre, sin planeación, ni sujeción a patrones. • Se ajusta a patrones o exigencias establecidas, además de las del código.	• Expresiones corporales, carta familiar, conversación. • Texto expositivo, conferencia, etiquetas, cartas comerciales.
6. Radio de acción	• Interna • Externa	• No trasciende a la comunidad o institución, relativamente cerrada. • Trasciende a la comunidad o institución, es abierta.	• Cartelera, órdenes, memorando. • Cuadros en exposición, avisos generales.
7. Naturaleza del canal	• Oral • Audio-visual • Visual	• De naturaleza vocal-auditiva. • Impresiona el oído y la vista. • Sólo impresiona la vista.	• Grabación, conversación, mensaje radial. • Cine, T.V., video. • Libros, signos de los sordomudos, tablero, escritos.
8. Dirección	• Horizontal • Vertical (ascendente, descendente)	• Se da entre miembros de un mismo rango. • Flujo comunicativo entre personas de mayor a menor rango o viceversa.	• Reunión de sindicato, diálogos. • Leyes, decretos, solicitudes.
9. Extensión del canal	• Directa • Indirecta	• Se da a través de canales simples: implica presencialidad. • Se da a través de canales complejos, que implican cadenas de medios.	• Proyección en una sala, coloquio. • Periódico, avisos.

A partir de las encuestas, la creación de gráficas para evidenciar los resultados, y posteriormente su análisis respectivo, se encontró que hay insuficiencia de focalización en lo cognitivo, en los transmisivo y en la oferta, según el discurso y las estrategias.

En conclusión, el educador debe crear redes de interacción en el trabajo colaborativo, en las relaciones dialógicas entre profesor y alumno, en las relaciones sinérgicas entre alumnos, en la integración de las herramientas tecnológicas, en la interacción entre códigos para permitir una comunicación multimedial, en la combinación de códigos para extraer el máximo partido de cada forma de expresión. Es indispensable entender que para influir en los demás es más importante conocer y entender las mentes de las personas a las que se quiere influir para luego saber sobre qué contenidos se pretende influir.

A partir de lo expuesto anteriormente, consideramos que esta investigación aporta referentes en el tema de relaciones de poder en el aula, en donde participa el docente y el estudiante; y en los procesos comunicativos que permiten una comunicación eficaz. Lo anterior será planteado en nuestro proyecto con el fin de observar cuales son las falencias en el sistema educativo actual de Colombia.

- "La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno"

La investigación titulada "La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno" fue realizada por María Chiara Conidi en el 2014. El proyecto gira en torno a la relación existente entre alumnos y docentes en el ámbito de la Educación Secundaria. En esta, están involucrados dos sujetos principalmente, el educando y el educador, quienes deben establecer una relación constructiva que permita el desarrollo integral del educando. Se propone investigar, a través de un análisis cuantitativo sobre una muestra seleccionada, cómo influye la relación entre docente y estudiante en la educación.

La pregunta que surge del planteamiento del problema es: ¿De qué manera influye la relación docente-estudiante en el proceso de aprendizaje y en su crecimiento personal del último?

El tipo de investigación que se utilizó fue la de investigación-acción, ya que a través de este estudio los autores pretendían analizar cómo se da la relación entre los estudiantes y los profesores en el aula, y comprobar que dicha relación es fundamental en el proceso de aprendizaje, y, por ende, en la educación, específicamente en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

Algunos referentes teóricos utilizados en esta investigación fueron: Patricia Covarrubias Papahiu y María Magdalena Piña Robledo por su investigación titulada La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje, en la que estudian la interacción profesor-alumno y cómo ello afecta el aprendizaje. También Hunter Gehlbach, Maureen E. Brinkworth, y Anna D. Harris con su investigación The Promise of Social Perspective Taking to Facilitate Teacher-Student Relationships, pues en ella se evidencia la correlación directa que existe entre las relaciones que se establecen dentro del aula y la percepción de los sujetos involucrados: profesores y estudiantes.

El método usado fue cuantitativo, basado en la encuesta descriptiva. La muestra seleccionada corresponde a 130 alumnos y 14 profesores de un centro privado de la ciudad de Barcelona.

Los instrumentos para recolecciones de datos que se utilizaron fueron: encuestas. A los estudiantes se les entregó durante las horas de tutoría o en el aula durante una hora de clase normal. Estas contaban con un total de 33 preguntas, divididas en seis apartados y fueron respondidas de manera anónima. Por otro lado, las encuestas para los profesores estaban constituidas de manera paralela a la de los estudiantes, solo que fueron divididas en cinco apartados; además, se entregó directamente a cada uno y se les dio dos días resolverla.

Figura 6.

Relación de los estudiantes con los profesores de bachillerato.

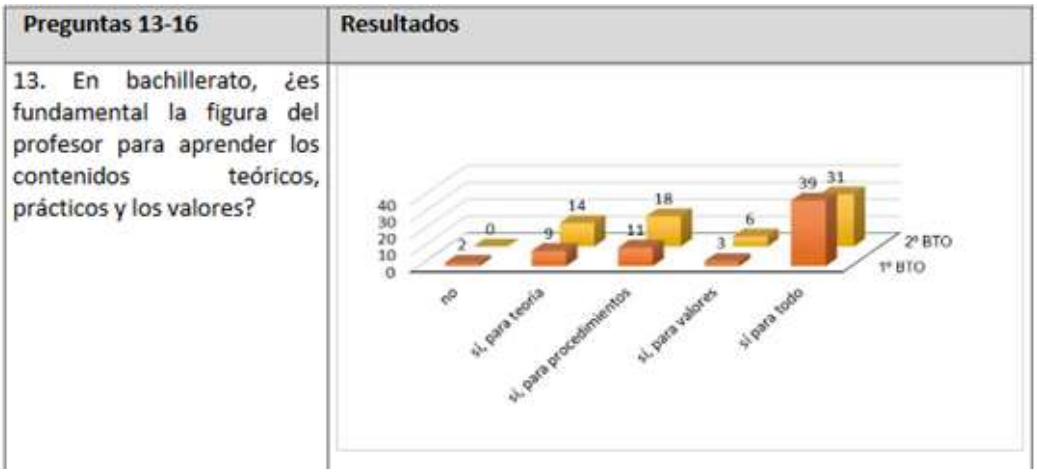
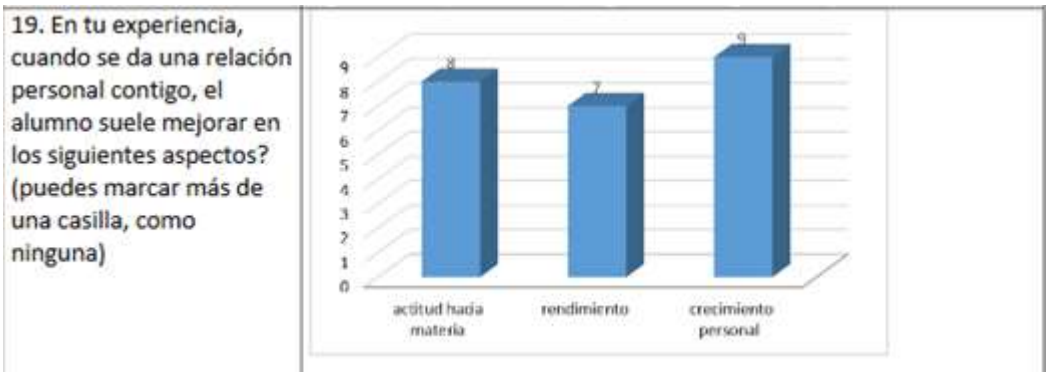


Figura 7.

Relación personal entre profesor- alumno (según los profesores).



A partir de las encuestas de los estudiantes, estos están de acuerdo con que el fin de la educación es su crecimiento personal y que la educación en el colegio es una tarea compartida entre alumno y profesor; y reconocen al docente como una figura fundamental en el proceso. Por otra parte, según las encuestas realizadas por los docentes, estos también reconocen el principio pedagógico de crecimiento personal y la influencia positiva que tiene una buena relación en la educación.

En conclusión, la investigación realizada arrojó las siguientes conclusiones:

- Alumnos y profesores están de acuerdo sobre el fin de la educación como crecimiento personal del educando y que se trata de una tarea compartida.

- Alumnos y profesores están de acuerdo con que la primera manera de educar que tienen los profesores es dentro del aula y en particular en la enseñanza de la materia.

- De las cualidades que los alumnos atribuyen a un buen profesor muchas tienen que ver con el aspecto social-relacional-afectivo.

- Se nota una correlación entre la calidad de la relación y los profesores que tienen las características que los alumnos consideran ideales.

- Los profesores ven como una buena relación se refleja en el rendimiento, actitud y desarrollo personal de los alumnos, sobre todo cuando se da una relación también fuera del aula.

Esta investigación será utilizada en nuestro proyecto porque aborda uno de los focos principales de nuestro proyecto: la importancia de la comunicación en el proceso de aprendizaje. Por lo que nos aporta referentes respecto a cómo se establece la relación docente-estudiante en el aula y de qué manera esta afecta el ámbito educativo.

- "La dinámica de grupos para el trabajo cooperativo facilita la comunicación"

La investigación titulada "La dinámica de grupos para el trabajo cooperativo facilita la comunicación" se realizó en la Universidad Internacional de Catalunya (UIC), por Salvador Vidal Raméntol y M. Teresa Fuertes Camacho en el año 2013. El propósito del proyecto fue permitir que los profesores de la Universidad Europea de Madrid, UEM, a través de un taller plantean una nueva metodología educativa en la que se lograra disminuir la huella ecológica y una sociedad sostenible. Para ello se realizaron estrategias comunicativas que tuviesen en cuenta el aprendizaje cooperativo como proceso fundamental en la educación y como competencia que mejora la relación entre estudiante- estudiante y educando-profesor.

La pregunta que surge del planteamiento del problema es: ¿Cómo fortalecer las competencias comunicativas en los estudiantes universitarios de la UEM, mediante estrategias dinámicas que permitan la participación de todos los alumnos y la adquisición de conocimientos?

El tipo de investigación que se utilizó fue la de investigación-acción, ya que, a través de la realización de talleres educativos se estudia la dinámica de clase, y las competencias comunicativas que utilizan los profesores para generar conocimientos cognitivos en sus estudiantes. Toda esto con el fin de crear una estrategia y metodología que tenga como objetivo principal la participación de los alumnos y el desarrollo de relaciones interpersonales entre ellos.

Como base para el estudio se tomó como referentes teóricos a personas que investigan el rol del maestro y el estudiante en el aula, desde el ámbito de las competencias generales que debería cumplir cada uno para llevar a cabo un proceso de enseñanza pertinente. Entre estos autores están Abad, M. y Benito, M.L. (2006), Gibb, J.R. (1982) y Klaus, A. (1990) quienes se enfocan en el aprendizaje cooperativo como método que permite lograr de manera más fácil la adquisición de conocimientos en los estudiantes y su puesta en práctica en la sociedad. Además, se tuvo en cuenta a Vidal, S. (2010) para referirse al concepto de comunicación y su eficiencia como proceso fundamental en el proceso de enseñanza- aprendizaje. También, se recurrió a Leal, W. (2012) para conocer experimentos ya hechos en el campo de las matemáticas, sobre este tema y los diferentes horizontes que ya se han estudiado sobre él.

El método usado fue el cualitativo. La muestra seleccionada corresponde a 12 personas que asistieron a un taller de Sostenibilidad, entre ellos hombres y mujeres. En la primera parte del taller, se realizaron exposiciones teóricas sobre los distintos escenarios metodológicos empleados en la educación superior, para la implementación curricular de competencias en sostenibilidad, y en la segunda parte, se realizó un trabajo en equipo, en donde se dividieron a

los asistentes en grupos y ellos debían llevar a cabo una actividad, que requería de la participación de todos y de la escucha de los presentes para incorporar las ideas que cada uno proponía.

Los instrumentos para la recolección de datos que se utilizaron fueron: observación directa y actividades diagnósticas. La observación consistió en un registro visual minucioso sobre las relaciones interpersonales de las personas, cómo es el trabajo cooperativo entre ellos y la comunicación que tienen en los grupos de trabajo, en una actividad que se llevó a cabo durante este taller.

Para la realización del análisis de datos se llevaron a cabo estudios sobre las técnicas adecuadas al momento de trabajar en grupo, algunas normas generales para mejorar las relaciones interpersonales internas en un equipo de trabajo, y estrategias comunicativas eficaces para aplicar en los sistemas educativos. Esto con la finalidad de comparar la manera en la que actúan las personas que realizan este taller, con la adecuada actitud que deberían tener estudiantes y maestros al momento de trabajar colectivamente y de cooperar en la realización de una tarea.

Figura 8.

Actitud del alumno ante las técnicas de dinámica de grupo

ACTITUD TRADICIONAL	ACTITUD COMPETENCIAL
- cambiar escuchar	por hablar
- cambiar las normas rígidas	por libertad y autonomía
- cambiar las coacciones	por responsabilidad
- cambiar la competición	por cooperación
- cambiar la intimidación	por permisividad
- cambiar la actitud defensiva	por seguridad
- cambiar las sorpresas	por planificación colectiva
- cambiar el profesor centralista	por el interés del grupo
- cambiar el autoritarismo del profesor	por el consenso del grupo
- cambiar la evaluación del profesor	por la autoevaluación del grupo

Figura 9.

Actitud de docente, conductor del grupo ante el trabajo en grupo.

ROL DOCENTE TRADICIONAL	ROL DE CONDUCTOR DE GRUPO
Tiene todo el saber	Promueve el saber y enseña a aprender
Tiene autoridad	Promueve responsabilidad
Toma decisiones	Enseña a tomar decisiones
Hace que lo escuchen	Escucha y hace hablar
Aplica normas	Utiliza técnicas de grupo
Marca los objetivos	Propone objetivos
Se preocupa de la disciplina	Se preocupa del proceso grupal
Evalúa al alumno	Evalúa con el alumno
Trabaja con alumnos	Trabaja con el grupo
Controla, sanciona	Estimula, orienta, tranquiliza

El procedimiento de la observación y las actividades diagnósticas a los asistentes del taller, permitieron evidenciar la importancia de la implementación de estrategias comunicativas en los trabajos cooperativos. Si bien, el intercambio de información fue un proceso difícil, pues

debía tener en cuenta la participación de todos los integrantes, y la metodología planteada por cada uno de ellos, este experimento resultó exitoso pues se desarrolló dejando a un lado las relaciones de poder, e incluyendo las ideas de cada persona para llegar a un objetivo en común

Los resultados obtenidos denotan que existen distintos tipos de líderes (profesores) que se hacen cargo de conducir a un grupo hacia un objetivo. Si bien existe el líder autoritario, paternalista, pasivo y participativo, según este estudio el más adecuado para orientar a un colectivo es el democrático, pues se ajusta a los fundamentos teóricos de la dinámica de grupo, y es el que integra factores como el desarrollo de la personalidad, responsabilidad, iniciativa, creatividad, cooperación y solidaridad de las personas.

En el caso del sistema educativo, se plantea la sugerencia de cambiar la postura de profesor tradicional, por un líder que no imponga cosas, sino que comunique información para que los estudiantes logren llevar a cabo el proceso de aprendizaje y también implementen las relaciones interpersonales, desarrollando capacidades creativas y en este caso de sostenibilidad.

En conclusión, se comprobó que la dinámica de grupos facilita la comunicación y el trabajo cooperativo. Aunque todo empieza desde el cambio del tipo de líder que es el profesor, y la metodología que utiliza para desarrollar su clase, también tiene gran importancia en el proceso de enseñanza, la actitud del educador y el educando para la adquisición de conocimientos.

Si bien esta investigación destaca la estrategia de Panel Integrado, planteada por la Facultad de Educación de la UIC, la cual se basa en convertir a todos los participantes en portavoces de su grupo, afirma que se necesita en el sistema de educación actual, competencias no solo cognitivas sino también interpersonales para mejorar el desarrollo de actividades colectivas y la aceptación de las ideas de todos. Esta investigación aporta referentes claros respecto a la importancia de las competencias comunicativas en el aula de clase, las

metodologías para desarrollar trabajos que implican la cooperación y las actitudes de profesores y estudiantes para mejorar las relaciones interpersonales en el salón.

- "Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual"

La investigación titulada "Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual" se realizó en la Universidad de Huelva (UHU), por José Ignacio Aguaded Gómez en el año 2005. El propósito del proyecto fue dar a conocer la revolución cultural y tecnológica, marcada por las pantallas, que define y delimita de manera distinta los hábitos de vida de las personas y sus percepciones frente a los cambios comunicativos y el sistema educativo actual.

La pregunta que surge del planteamiento del problema es: ¿Responde actualmente el mundo educativo y cultural las exigencias de los niños y jóvenes, con respecto a las estrategias edu-comunicativas mediante el uso de la tecnología?

El trabajo de investigación fue de carácter interpretativo, pues a través del estudio de la sociedad, su sistema educativo, su cultura y los avances tecnológicos, se pretende comprobar si realmente el proceso de enseñanza actual se adapta a la edu – comunicación, a los lenguajes audiovisuales y a las estrategias comunicativas. Como también se investigan las competencias interactivas, se pretende desarrollar capacidades expresivas en los estudiantes y formar futuros ciudadanos con diversas visiones del mundo, que transmiten y comunican sus puntos de vista mediante los mensajes, estos a través de los sistemas simbólicos y medios existentes.

Los autores a los que se recurrió para llevar a cabo este estudio, fueron referentes teóricos que hablan de la forma en la que la edu-comunicación promueve el pensamiento crítico, el desarrollo social y la interacción entre estudiantes y profesores. Uno de ellos es Aguaded, J. (1993) y Creel, M. y Orozco, G. (1993) quienes hace referencia a la comunicación audiovisual como la educación tradicional, renovada y afirma que la mayoría de conocimientos y aprendizajes a los que puede acceder la sociedad, se encuentran en clave audiovisual, por lo que resulta importante la comprensión y la racionalidad de las personas para no creer todo, sino

para tener un pensamiento crítico. También se utilizaron los estudios hechos por Martín Barbero (1996) y Pérez Rodríguez, M. (2003): para recalcar la importancia de un proyecto pedagógico sólido y comunicativo que dé a conocer la implicación de la escuela en la sociedad y cómo el entorno influye en las ideas y pensamientos de los estudiantes.

El método usado fue el cualitativo. Aunque no se tuvo una muestra seleccionada a la que se estudió, sí se investigó la historia del campo audiovisual en la sociedad y la forma en la que la comunicación y la educación promueven, en su relación, un proceso de cambio crítico, cargado de incertidumbres e interrogantes. La nueva edu-comunicación y el lenguaje audiovisual según expertos, ponen en juego valores fundamentales, pues la interacción que se lleva a cabo es a través de medios y no frente a frente, lo que afecta las relaciones interpersonales tanto de estudiantes como de profesores.

Los instrumentos para recolecciones de datos que se utilizaron fueron libros y citas de pedagogos. Si bien este no es un estudio que desarrolla una actividad, o que tiene una muestra desarrollada para llevar a cabo una investigación, sí analiza la revolución cultural y tecnológica que se ha generado y cómo ésta ha modificado las rutinas de las personas, el sistema educativo y los procesos de aprendizaje. Aunque se examina la adaptación que ha logrado la era digital, lo importante es estudiar el lenguaje audiovisual y cómo este ha creado una sociedad más democrática, y comunicativa.

Para la realización del análisis de datos se tuvo como base los conceptos clave que planteó Tyner (1993) sobre la alfabetización audiovisual. Estos se tomaron a lo largo del proyecto como los principios fundamentales para la consideración de la formación con y sobre los medios. Esto con el fin de analizar los procesos de percepción de los mensajes y las estrategias cognitivas que han de desarrollar los sujetos (emisores, receptores y usuarios) para entender, comprender y valorar con los nuevos lenguajes audiovisuales y la nueva educomunicación digital.

Figura 10.

Conceptos clave en la alfabetización audiovisual.

Conceptos clave de la comunicación audiovisual	Estrategias e implicaciones docentes
Los medios responden a una comunicación mediada, construida. Son construcciones altamente elaboradas y muy pensados sus posibles impactos.	En la enseñanza, convertirlos en objetos de estudio problematizándolos. Hay que hacer que los documentos audiovisuales sean extraños para los alumnos.
Los medios modelan las actitudes y conductas sobre el mundo, construyendo una forma de realidad.	Cuestionar la cultura audiovisual, enseñando a nuestros alumnos a pensar en la realidad frente a la información mediada.
Las audiencias no son entidades pasivas. Los medios son dotados de significado en los contextos concretos por las personas.	Pensar en la interacción persona/medio, reflexionando sobre los modos de recepción y utilización de los medios por las distintas personas.
La publicidad dirige la industria audiovisual, ya que en el actual engranaje mercantil se compran y venden audiencias.	Cuestionar las decisiones económicas que influyen en los contenidos de los productos audiovisuales, tomando conciencia del lugar que ocupan en el mercado.
Los medios no son objetivos, sino que venden un estilo de vida y unas pautas de consumo.	Descubrir los mensajes ideológicos, usando técnicas de alfabetización audiovisual, educando en valores.
La tecnología de los medios ha alterado nuestra cultura, nuestras familias y el modo de usar nuestro tiempo libre, intentando legitimar y reforzar comportamientos sociales y políticos.	Aumentar la percepción del alumnado acerca de los mensajes políticos y sociales y acerca del modo en que intentan modelar las actitudes políticas y sociales.

Esta rejilla o ficha, utilizada como base para la alfabetización audiovisual, tiene como fin concientizar a los profesores sobre la comunicación mediada, cuestionar la cultura audiovisual y enseñar a los estudiantes a pensar en la realidad frente a la información y contenido que brindan los medios. Si bien, existen distintas formas de recepción de los mensajes que se transmiten, se debe inculcar desde el sistema educativo, la interacción estudiante / medio teniendo en cuenta las diversas percepciones de la gente y las actitudes que presentan frente a los temas comunicados.

Aunque la alfabetización en cuanto a los mensajes de los medios audiovisuales se concreta en diferentes modalidades: textual, informática y visual, este estudio afirma que debe incluirse desde el currículum escolar el lenguaje audiovisual, esto para que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas que van desde la decodificación de mensajes, hasta la emisión de ellos, creando así un discurso con ideas claras y estrategias cognitivas desarrolladas.

Pero no se debe olvidar las relaciones interpersonales y la comunicación frente a frente, este proceso de aprendizaje debe enseñar a llevar a cabo la educomunicación y su implementación eficiente en las aulas, pues no siempre en los salones de clase se acepta la diversidad de opiniones y se integra a todas las personas en los trabajos colectivos.

Los resultados obtenidos denotan que actualmente los medios juegan un papel fundamental en el contexto educativo, pues al ser estos auxiliares didácticos, técnicas de trabajo y ámbitos de conocimientos que diversifican las fuentes de información, permiten crear una nueva metodología de enseñanza. Así como lo afirma este estudio, los medios han cambiado la dinámica tradicional del aula, y la han modificado por una en la que el profesor reduce su función informativa. Ahora, la educomunicación se enfoca más en un proceso de aprendizaje que crea estudiantes autónomos, con competencias genuinas que se enseñan mediante metodologías democráticas, las cuales motivan a los estudiantes y los orientan al pensamiento crítico.

Por lo dicho anteriormente es que utilizaremos esta investigación pues aporta referentes claros respecto al actual modelo curricular del sistema educativo, el cual refleja en todas sus disciplinas y niveles el uso de los medios de comunicación tanto desde un ámbito conceptual, como desde el desarrollo de estrategias y actitudes. Si bien la educomunicación se ha venido modificando, las nuevas relaciones interpersonales también, pues la comunicación directa es menos frecuente y la que ahora se utiliza para el proceso de aprendizaje es la comunicación persona / medios.

- “La enseñanza universitaria española en materia de educación mediática”

La investigación titulada “La enseñanza universitaria española en materia de educación mediática” fue realizada por María José Masanet y Joan Ferrés en el 2013. La investigación se desarrolla en el ámbito de la educación universitaria y gira en torno al déficit de las competencias a nivel mediático en la población y en la necesidad de incidir en los profesionales

de la comunicación y de la educación para una mejora en esta competencia. Por ende, en el artículo se deja en evidencia las carencias, en términos de competencia mediática, en los planes de estudio del ámbito universitario en España.

El tipo de investigación que se utilizó fue la de investigación-acción, ya que a través de este estudio los autores pretendían analizar en plan de estudios de todas las titulaciones relacionadas con la comunicación y con la educación de todas las universidades de España para definir las carencias que provocan déficit en las competencias mediáticas, iniciando en las instituciones universitarias.

En cuanto a referentes teóricos, relacionados a la educación mediática, se destaca: La declaración de Praga (2003), que promueve una sociedad alfabetizada en información y el uso eficaz de las tecnologías de la información. También La proclamación de Alejandría (2005), que busca concientizar a los gobiernos y a las organizaciones intergubernamentales respecto a la aplicación de políticas y programas que promuevan la alfabetización informacional y el aprendizaje de esta a lo largo de la vida; y la Declaración de Paramillo (2010), pues ésta expone que la importancia de la alfabetización informacional radica en permitir el desarrollo habilidades para cómo , cuándo y dónde buscar información, también de qué manera debe ser utilizada y transmitida; entre otras más.

Se utilizó una metodología cuantitativa y cualitativa. La primera a través de la encuesta sociológica, y la cualitativa, a través del análisis de contenido. Por lo tanto, se seleccionaron dos muestras de estudio.

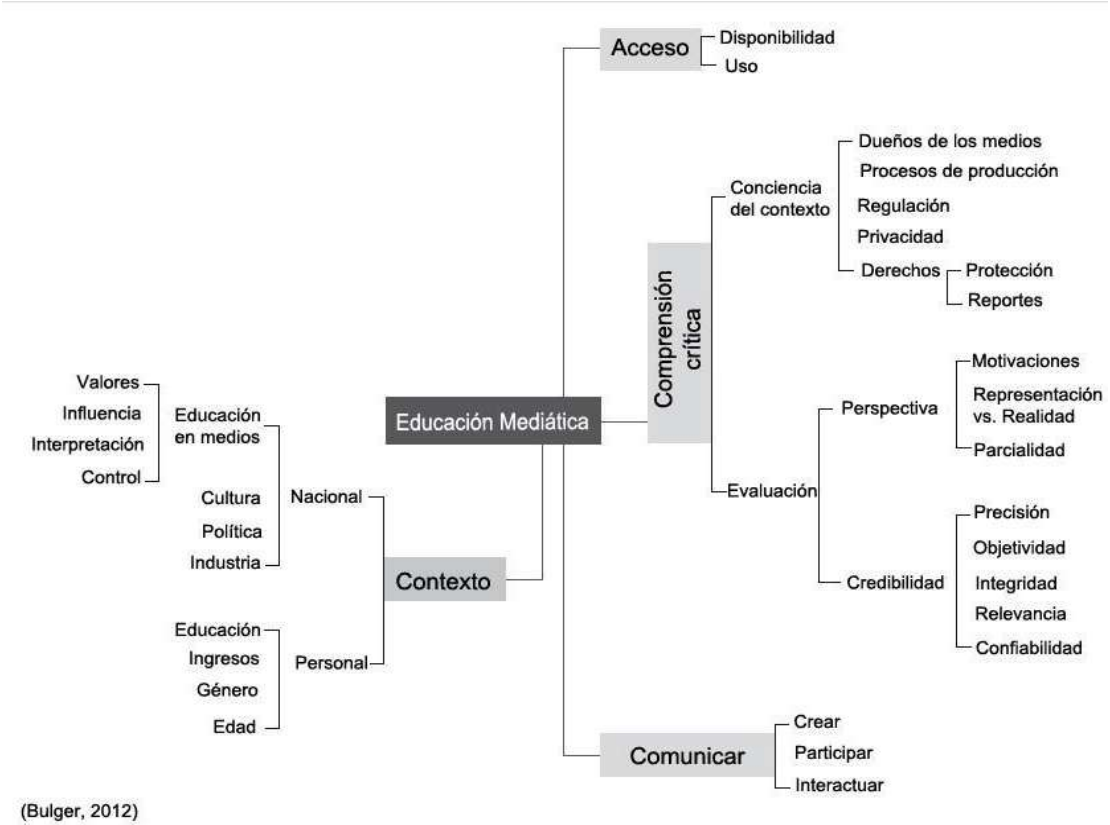
Para el análisis cuantitativo, se tomó a una base de datos del 2011, a partir de la información extraída de la página oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; ésta incluye 393 estudios de grado en comunicación y en educación, y se cuenta con información sobre la universidad y departamento que ofrece cada uno de los estudios, el nombre del decano o director y los contactos pertinentes. La muestra de estudio quedó constituida por los 354

estudios de los que se consiguieron las informaciones requeridas y 325 guías docentes, que constituyen la muestra para el análisis de contenido.

Los instrumentos para recolecciones de datos que se utilizaron fueron: encuestas. Se administró un cuestionario a los responsables de todas las titulaciones universitarias relacionadas con la comunicación y con la educación de España y, a través del análisis de contenido, se sometieron a análisis sus planes de estudio y guías docentes; con objetivo de extraer información sobre la presencia o ausencia de asignaturas relacionadas con la educación mediática en los planes de estudio. Para el cuestionario se utilizó la herramienta informática Google Docs. El cuestionario incluía preguntas identificativas, de selección múltiple, dicotómicas, y preguntas abiertas.

Figura 11.

Muestra los contextos de alfabetización mediática y las competencias a desarrollar en las aulas de clase.



Según lo observado a partir del análisis de contenido de los planes de estudio y de las asignaturas relacionadas directa o indirectamente con la educación mediática se evidencia que las asignaturas directamente relacionadas con la educación mediática son mucho mayores que la de directas, tanto en los estudios de comunicación como educación, lo cual se evidencia de manera contraria en el cuestionario.

En conclusión, la investigación confirma que el déficit en la competencia mediática se debe, en parte, a la falta de oferta docente de educación mediática en las universidades que cuentan con carreras relacionadas a la educación y a la comunicación. A su vez, otra de los principales causantes de dicha carencia es la falta de conocimiento o compromiso de los responsables académicos hacia la Educación Mediática.

Por lo dicho anteriormente, esta investigación servirá de soporte en el ámbito de los nuevos modelos educativos, ya que demuestra la necesidad de ampliar el espectro educativo y asumir los nuevos retos de la era digital, con el fin de adaptarse y mantenerse en constante crecimiento a nivel intelectual en la era de la web 2.0, aprovechando las ventajas que esta provee.

- “La dimensión comunitaria de la educación en comunicación”

La investigación titulada “La dimensión comunitaria de la educación en comunicación” se realizó en la revista digital Comunicar, revista Científica de educomunicación de España por Gemma Abellán y Carme Mayugo en el año 2008. El propósito de la investigación es analizar la capacidad de incidir en el contexto social a través del diálogo, en todas sus formas posibles mediante la socialización de conceptos a través del lenguaje audiovisual.

La pregunta que surge del planteamiento del problema es: ¿Cuáles son las aportaciones que han alimentado visiones críticas de la educación que establecen el diálogo como base de interacción y conocimiento?

Para la realización del análisis se procedió a dar una definición y diagnóstico sobre la configuración de la educación en comunicación, como disciplina resultan claves, por un lado, las aportaciones de la teoría crítica que encauza el surgimiento de la "media literacy", nacida en los países anglosajones, y, por otro, la llamada educación en los medios, con sus raíces en América Latina.

La primera defiende una alfabetización de la sociedad en el conocimiento de los diferentes medios de comunicación social para fomentar una actitud crítica y constructiva frente a sus mensajes, capaz de crear consumidores activos e influyentes ante el sistema mediático. En esta línea destacan autores como Masterman (1993), Bazalguette (1996), Duncan (1996) y Buckingham (2005).

La segunda vertiente tiene como principales referentes la pedagogía de la liberación de Freire (1997) y la pedagogía de la comunicación, impulsada por Kaplún (1998).

La primera parte de una educación basada en la toma de conciencia de los individuos, donde el entorno adquiere un papel fundamental, y el diálogo (la dialogicidad) se establece como base de aprendizaje, conocimiento y motor de transformación social.

Por su parte, Kaplún, discípulo de las ideas de Freire, desarrolla diferentes estrategias de uso educativo de la media como vía para compensar las desigualdades sociales, fomentar la cohesión social y generar una comunicación activa y crítica, convirtiendo a los receptores en emisores de contenidos a través de diferentes experiencias de expresión comunitaria.

El tipo de investigación que se utilizó fue la de investigación-acción utilizando como fuente de información a "Teleduca", un colectivo independiente e interdisciplinar de profesionales, provenientes de diversas especialidades relacionadas con la educación y la comunicación. Partiendo de una serie de contribuciones que plantean la evolución humana como fruto de la renegociación permanente de significados, así como de la capacidad de incidir en el contexto social a través del diálogo, en todas sus formas posibles.

Los instrumentos para recolecciones de datos que se utilizaron fueron: la formación de formadores, talleres de producción audiovisual, elaboración de materiales didácticos de Educación en Comunicación. Procediendo bajo el rumbo de una línea de investigaciones y estudios independientes y autónomos sobre:

a. Las audiencias, el consumo y la recepción de medios de comunicación.

b. El análisis de contenidos mediáticos.

c. La implementación visual y audiovisual de los medios en el marco de la educación formal y no-formal.

A través de este estudio los autores pretendían analizar en las aulas de clase, en donde se formaba a investigadores como educadores, la manera en la que se podría infundir en la mentalidad de la audiencia y qué canales transmitirán de manera más fiel un mensaje.

"Teleduca" empieza su andadura en 1996 estructurando un equipo interdisciplinario con profesionales de la educación y la comunicación. Con el tiempo, ha configurado sus ejes teóricos en base al desarrollo de una educación en comunicación de proyección comunitaria. Los proyectos de «Teleduca» se basan en acciones de intervención y talleres de capacitación en el uso y conocimiento de la radio, el vídeo digital, la fotografía, la prensa, Internet y las nuevas tecnologías. Tomando como punto de partida las necesidades y realidades de cada contexto, estas propuestas de intervención educomunicativa acaban centrándose en aspectos como la interculturalidad y la convivencia, el conocimiento y descubrimiento del entorno.

Una de las intervenciones que menciona el artículo científico es la intervención realizada en 2007 en el Casal d'Infants del Raval de Barcelona, con un grupo de nueve chicas de 15 a 18 años. La experiencia, titulada «Nos-altres: relats de convivencia» (Nosotros: Relatos de convivencia), se basó en explorar las posibilidades de la fotografía digital y construir una historia en forma de fotonovela.

Como punto de partida se situó una reflexión sobre el hecho migratorio que invite a conocer y entender las dinámicas de convivencia que tienen lugar en cualquier barrio o municipio.

También en 2007, se llevó a cabo otra intervención de este tipo con un grupo de doce chicos y chicas de 12 a 15 años de Cerdanyola del Vallès. La idea se articula con el proyecto «Recuperem la nostra història recent» (Recuperemos nuestra historia reciente), que promovía una actuación conjunta entre un centro educativo y la comunidad para reconstruir la narración historiográfica del municipio en los últimos setenta años.

El nodo principal de la iniciativa fueron dos generaciones de la localidad: los niños y niñas y las personas mayores. A partir de la recogida de relatos biográficos, y el uso de herramientas vinculadas a las nuevas tecnologías (vídeo, audio, fotografía, creación de una página web,etc.), se lleva a cabo un trabajo de elaboración de contenidos y se promueve una mayor interacción entre dos colectivos sociales que tenían muchas cosas que compartir y aprender mutuamente, en beneficio propio y del territorio.

En conclusión, estos ejercicios devuelven importancia al entorno vital, y se sostienen en la idea de aprender colectivamente a través de las interrelaciones sociales. Y a través de las producciones que surgen de las experiencias educomunicativas de proyección comunitaria, se observa de qué manera los contenidos y agendas temáticas de los medios de comunicación y las industrias culturales son asimilados y reflejados por los y las participantes en todos estos proyectos, y, por tanto, reinsertados en sus cotidianidades.

Estos ejercicios de autopresentación dan a conocer cómo se construyen y reformulan los imaginarios colectivos en los espacios de proximidad. Aunque podría parecer que estas metodologías alejan a la educación en comunicación de una comprensión crítica de los contenidos mediáticos, en realidad sucede todo lo contrario, porque estas producciones audiovisuales los interpelan y cuestionan de forma permanente.

El audiovisual también puede funcionar como herramienta de significación y proyección social del colectivo de jóvenes u otro en su territorio de referencia, dotándolo de estrategias comunicativas y relacionales que luego posibiliten la generación de propuestas e iniciativas y, por tanto, revierten en la comunidad.

- "La comunicación en el proceso de enseñanza- aprendizaje: su papel en el aula como herramienta educativa"

La investigación titulada "La comunicación en el proceso de enseñanza- aprendizaje: su papel en el aula como herramienta educativa" se realizó en la Universidad Internacional de la Rioja, (UNIR), por Rafael Hernández Carrera en el año 2018. El propósito del estudio fue analizar qué obstáculos pueden interferir en una buena comunicación, y el modo en el que se pueden superar estas dificultades. Además, cabe resaltar que se investiga la comunicación desde las perspectivas del profesor y del alumno, comparando tanto el aspecto verbal como el no verbal.

La pregunta que surge del planteamiento del problema es: ¿Cuáles son las circunstancias personales que deben estar presentes en el estudiante, para que se dé una comunicación eficaz que propicia el verdadero proceso educativo?

El tipo de investigación que se utilizó fue la de investigación teórica, ya que, a través de la búsqueda de información y estudios ya planteados, el autor logra contextualizar el término de la comunicación verbal y no verbal, en un ámbito de enseñanza-aprendizaje. Él afirma que existen emisores y receptores de conocimientos conceptuales y estímulos interpersonales y situacionales, en todo proceso educativo. Y aunque asegura que en cualquier momento, profesión o situación uno necesito de la inteligencia verbal para dar un discurso o plantear una idea, también dice que para que exista negociación de sentidos (comunicación-educación), se necesita de la participación de todos, y no de las relaciones de poder que marcan una diferencia en la sociedad.

Como referentes teóricos se usaron autores que denotan la comunicación como el principal factor en el proceso de enseñanza- aprendizaje en el mundo educativo. Algunos fueron Bernardo, J. (2011) y Buzan, T. (2003), quienes hablan del poder de la inteligencia verbal en la sociedad y cómo actualmente en muchos sistemas escolares existe un déficit en el desarrollo de las habilidades y estrategias comunicativas. También se tomó como referente a Flanders, N (1977) y a Hennings, D (1975), para analizar según experimentos las fallas en la interacción didáctica y el papel que cumple el profesor en educar sujetos integrales que participen activamente en la sociedad y que cuenten con valores éticos para relacionarse con otros.

El método usado fue el cualitativo. Este estudio, se centra en el proceso enseñanza-aprendizaje como un proceso comunicativo cuya finalidad es propiciar la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes (competencias), es decir, conseguir que se produzcan aprendizajes. Si bien, este texto asegura que la comunicación bidireccional por parte de profesores y alumnos es la que se debe utilizar en el sistema educativo, también afirma que es a través de la correcta interacción, que se logra desarrollar una clase amena, con estrategias y actividades dinámicas que dejen atrás la enseñanza tradicional.

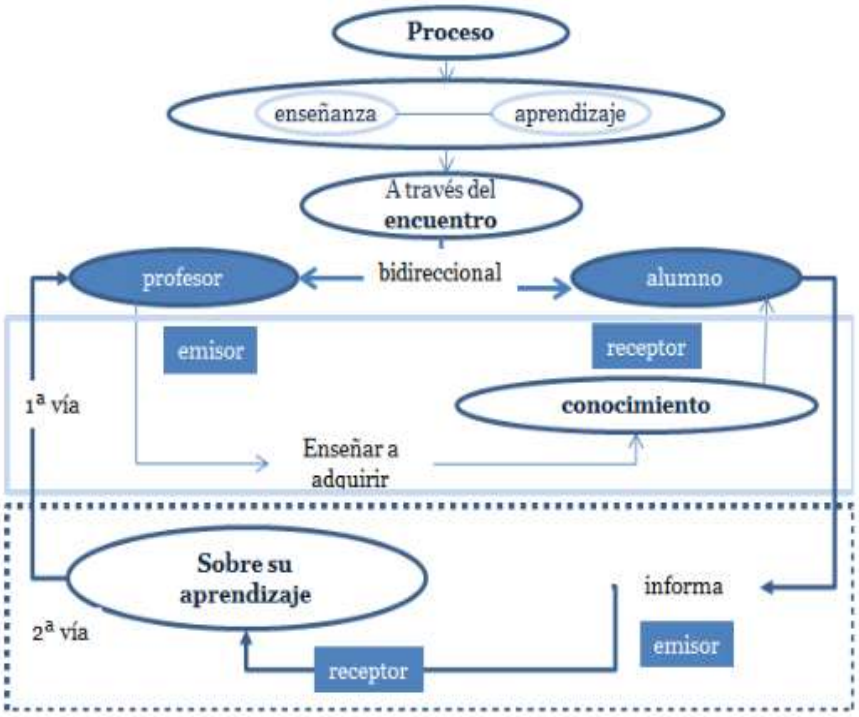
Los instrumentos para la recolección de datos que se utilizaron fueron: investigación de fuentes, estudio de libros, informes y tesis. Todos relacionados con el papel que cumple la comunicación y la interacción en el sector escolar y los factores que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Si bien, las relaciones de poder en el aula de clase no deben ser un proceso de dominación del profesor al estudiante, sí se debe promover la participación y la implicación de ambas partes para el desarrollo de la clase y el proceso de aprendizaje.

Para la realización del análisis de datos se llevaron a cabo estudios sobre la comunicación verbal, y cómo los factores que la componen afectan el proceso de aprendizaje. Si bien, el tono de nuestra voz, la entonación que usamos y las palabras que utilizamos pueden

interrumpir el proceso enseñanza-aprendizaje, cabe destacar la comunicación bidireccional como la estrategia más pertinente para la transmisión de conocimientos. Para comprender de mejor manera el aprendizaje como proceso comunicativo unitario, Rafael Hernández el autor de este documento, se basa en un mapa conceptual que planteó Bernardo (2011) y también Hennings (1975) para hablar sobre los estímulos (verbales, vocales, físicos y situacionales) que se presentan en el lenguaje.

Figura 12.

La enseñanza- aprendizaje como proceso comunicativo unitario.



Nota. Adaptado de Bernardo, 2011.

Figura 13.

Tipo de estímulos en la comunicación.

Nota. Adaptado de Hennings, 1975.

Estos diagramas se utilizaron como base para dar a conocer en un mejor contexto, lo que implica el proceso enseñanza- aprendizaje, a través de la comunicación bidireccional entre profesores y alumnos. Si bien la transmisión de conocimientos muchas veces se ve interrumpida por el mal uso de la comunicación verbal y no verbal, también afectan los estímulos que se utilizan, las palabras que se pronuncian, los gestos que se realizan, en el proceso de comunicación de los mensajes. Cabe resaltar que, en todo lugar, y frente a cualquier situación influye en gran medida la decodificación que realiza el receptor frente al discurso del emisor.

Aunque en el sistema escolar se debe desarrollar en los estudiantes la capacidad de escuchar y también se les debe inculcar las buenas relaciones interpersonales, muchos profesores no cumplen con las estrategias comunicativas y las metodologías adecuadas para llevar a cabo las clases. Por eso además de la comunicación verbal, también se deben estudiar los determinantes que afectan la educación, pues la mala recepción de mensajes, la distracción por parte de los estudiantes y la antipatía de los profesores, son factores que imposibilitan un buen nivel comunicativo y conductual en el salón de clases.

Los resultados obtenidos denotan que existe una vertiente comunicativa en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Si bien ya hay teorías estudiadas que plantean estrategias para mejorar la relación y comunicación entre profesor y alumno, hay poco enfoque en los obstáculos que no permiten desarrollar adecuadamente las clases. La falta de atención, la mala metodología son aspectos que ya han sido comprobados como factores que no permiten el eficaz proceso de aprendizaje en los estudiantes. Y por eso este estudio, para analizar las implicaciones emocionales que muchas veces no se tienen en cuenta en el ámbito escolar y que sí repercuten en la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes.

Por lo dicho anteriormente es que utilizaremos esta investigación pues aporta referentes claros respecto a los modelos de comunicación, la forma verbal y no verbal, además del proceso bidireccional que debe existir entre el profesor y el alumno. Si bien, existen factores que pueden dificultar el proceso de diálogo y el uso del lenguaje, se deben identificar cuáles son los obstáculos, para solucionarlos y mejorar la educación. Esto con el fin de llevar a cabo un proceso enseñanza- aprendizaje eficaz y capacitado para la negociación de sentidos y conocimientos.

- “Estrategias de comunicación para el descubrimiento y uso de recursos educativos abiertos”

La investigación titulada “Estrategias de comunicación para el descubrimiento y uso de recursos educativos abiertos” se realizó para la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, (REICE), por Reyna Rivera Morales, Alejandro López Ibarra y María Soledad Ramírez Montoya en el año 2011. El objetivo del estudio es analizar diversos procesos de comunicación para fomentar el uso de REA (Recursos Educativos Abiertos) en la enseñanza, con el fin de describir estrategias que ayuden a los profesores a descubrir y usar estos materiales en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La pregunta que surge del planteamiento del problema es: ¿qué estrategias de comunicación se pueden usar para potenciar el uso de REA (recursos de calidad en Internet con respaldo académico) en un ambiente de enseñanza innovador?

El tipo de investigación que se utilizó fue la de investigación teórica, ya que, a través de la búsqueda de información y estudios ya planteados, los autores logran contextualizar sobre el cambio que han tenido los procesos de enseñanza por la transformación social, cultural y tecnológica de los últimos años. Además, con la creación del Movimiento Educativo Abierto y los REA, se estudia el fenómeno visto en países europeos y Estados Unidos, con respecto a la manera en la que influye contar con materiales, cursos, recursos de calidad, para fomentar el aprendizaje en los estudiantes y lograr una transferencia de conocimientos más eficiente y llamativa para todos. Esto teniendo como base una enseñanza más detallada de las distintas áreas y enfoques de la educación y también las estrategias de comunicación pertinentes para lograr un rol más participativo en las aulas de clase.

Como referentes teóricos se usaron autores que denotan los recursos educativos como factor de gran importancia en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Algunos fueron Burgos, J. V. (2010) y Almeida, M., Flores, M., y Ochoa, B. (2010) quienes hablan de la distribución de conocimiento y acceso a la libre información mediante el uso de nuevas estrategias educativas tecnológicas, y como fuente para conocer más sobre diversos temas y enfoques que resultan de interés tanto a profesores como a estudiantes. También, se tomó como referente a Fuentes, S. I. (2005) y Kumar, V. (2010), para referirse a los RAE como eje estratégico para la gestión del cambio educativo y como una nueva forma de enseñar y transmitir conocimientos de calidad, a través de un ambiente virtual y moderno.

El método usado fue el cualitativo. Este estudio, se centró en el proceso enseñanza-aprendizaje y los materiales virtuales que propicien la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes (competencias). Esto con el fin de evaluar los métodos de enseñanza y la

interacción entre maestros y estudiantes al momento de desarrollar la clase. Para llevar a cabo la investigación se tuvo en cuenta la opinión de profesores, estudiantes, el coordinador de la plataforma Temoa (Catálogo de recursos educativos abiertos) y un experto en comunicación para así comparar qué habilidades destaca cada entrevistado en cuanto a la modificación del sistema educativo.

Los instrumentos para la recolección de datos que se utilizaron fueron: entrevistas semiestructuradas que recolectaron datos sobre las tres categorías a estudiar en este documento. Estas eran 1. El proceso de comunicación institucional, 2. El uso de las REA y 3. El ambiente de enseñanza innovador. Se entrevistaron a 4 profesores, 9 alumnos y a 2 comunicadores. Todo esto teniendo como base a expertos en las TIC (Tecnologías de la información en la comunicación) y en la implementación de los nuevos ambientes de aprendizaje virtuales.

Para la realización del análisis de datos se llevaron a cabo estudios sobre la comunicación en general, los procesos de enseñanza y la implementación de las nuevas tecnologías a los sistemas escolares. Con lo dicho por cada uno de los entrevistados, se confrontaron los resultados para así identificar hallazgos significativos. Entre lo que se pudo analizar se logró entender que todo proceso de enseñanza requiere de un plan de comunicación, como lo cita Fuentes (2005), y que el entorno influye en gran medida en el lenguaje que se utiliza para transmitir conocimientos y en la interacción entre maestros y estudiantes.

Figura 14.

Proceso de aprendizaje- comunicación.

Fases de un plan de comunicación	**1. Investigación** **2. Programación** **3. Realización** **4. Evaluación**

Aspectos con los que se puede lograr un cambio educativo	**1. Motivación** **2. 2. Colaboración** **3. Innovación**
Competencias que desarrollan los Recursos educativos Abiertos (REA)	**1. Tecnológica** **2. Manejo de información** **3. Alfabetización en medios tecnológicos.**

Estas tablas, muestran el plan de comunicación que se está comenzando a implementar en las instituciones de Europa y Estados Unidos, la cual se fundamenta en un modelo que tiene como base la interacción entre maestros y estudiantes, y el uso de nuevas estrategias virtuales que permiten un aprendizaje más llamativo y eficiente para todos. Si bien los recursos educativos abiertos tienen la ventaja de brindar exclusivamente información verídica y de calidad, aún muchos sistemas educativos no cuentan con programas de beneficio social que se encargan de difundir conocimientos para educar a la sociedad.

Por eso este documento resalta la importancia que tienen los artículos a los que recurren los estudiantes, pues es mediante estos que desarrollan habilidades, competencias y compromisos con la sociedad. Si no se cuenta con una plataforma confiable, el estudiantado podría recurrir a información falsa, y no relacionada con los temas que se están enseñando.

Aunque el concepto de innovación hace referencia a implementar las TIC en la educación, y a realizar el proceso de enseñanza- aprendizaje de una manera más dinámica, también resulta de gran importancia la forma en la que los maestros desarrollan sus clases, y permiten la participación de estudiantes dentro del aula. Es a través de las estrategias de

comunicación en el aula que se pretende lograr un cambio cultural, donde las personas pongan en práctica lo aprendido y den a conocer sus ideas y puntos de vista frente a los demás.

Los resultados obtenidos denotan que elementos estratégicos como la motivación, el liderazgo, la presencia de agentes de cambio y las actitudes de los docentes ante las innovaciones en el sistema educativo, marcan diferencias notables en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien para llevar a cabo una clase, se necesita de una preparación previa, y un plan de comunicación, es de gran importancia el uso de las REA en ambientes de enseñanza innovadores, pues se busca la participación de los estudiantes, un clima positivo entre educadores y educandos y la eficiente transmisión de conocimientos. Esto teniendo en cuenta que el objetivo principal de la educación actual es lograr una enseñanza dinámica, que se adapte al entorno en el que se dictan las clases y que tenga en cuenta las condiciones de los niños que desean aprender.

Por lo dicho anteriormente es que utilizaremos esta investigación pues aporta referentes claros respecto a las estrategias de comunicación institucional que se da en las escuelas, cuando éstas promueven innovaciones como el uso de REA en ambientes de enseñanza innovadores. Además, aporta información importante respecto a la educación como un instrumento que logra equidad y justicia social, ya que permite la creación de sujetos integrales, capaces de comunicar y utilizar plataformas tecnológicas que brindan recursos y materiales para formar seres, a través del proceso de enseñanza- aprendizaje.

- “El rol del profesor en el aula de clase en Australia”

La investigación titulada “El rol del profesor en el aula de clase en Australia” se realizó en la Universidad de Granada y la Universidad de Camberra, por Eduardo Constanzo Inzunza en el año 2009. El objetivo de la investigación es estudiar la influencia de algunas variables (el concepto de educación del profesor, técnicas usadas en el aula, contexto) que inciden en el aprendizaje de los estudiantes que están insertos en una sociedad multicultural.

La pregunta que surge del planteamiento del problema es: ¿Cuáles teorías o métodos utilizados por los profesores en el salón de clase, resultan ser los más pertinentes para lograr un proceso enseñanza eficaz y un mejor rendimiento en el estudiante?

El tipo de investigación que se utilizó fue la de investigación-acción, ya que, a través de la realización de cuestionarios virtuales, se evaluaron variables de contexto educativo que son de gran importancia en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Si bien se realizaron 3 tipos de cuestionarios: sobre variables de contexto, de tipo cerrado y abierto, sólo se contó con la participación de 39 estudiantes (28,2% hombres y 71,8% mujeres) y 6 profesores pertenecientes a la Universidad de Canberra. Esta muestra es el producto de quienes accedieron voluntariamente a responder los cuestionarios, por lo que no se pueden establecer percepciones definitivas sobre todos los educadores y educandos, pero sí un precedente para profundizar en el tema de estudio.

Como referentes teóricos se usaron autores que denotan el rol del profesor como factor que influye en el aprendizaje de los estudiantes y en las percepciones que tienen las personas sobre el sistema escolar. Algunos fueron Ortega (2003) y Madrid (1998) quienes hablan de la estructura de los cuestionarios, las variables a evaluar en estos y la información que se puede recolectar si la gente responde y da a conocer sus percepciones. También se tomó como referente a Elliot, J. (1993) y Bisquerra, R. (2000) para hacer énfasis en el cambio educativo que se puede ver desde la investigación acción y los métodos a los que pueden recurrir los profesores para dictar clases más dinámicas y que mejoran el rendimiento cognitivo y social en los estudiantes. Además, se usó a Moreno, C. (2004) para hablar sobre el enfoque multicultural que se vive en las aulas de clase, sobre todo en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los métodos usados fueron el cualitativo y cuantitativo. Este estudio, se centró en buscar una metodología eficiente que permita progresar en la comprensión del complejo

fenómeno de la educación. Es decir, crear en un cuestionario cuasiexperimental, un diseño de un cuestionario en donde con un pequeño grupo de la población se logra conocer el estilo con el que algunos profesores desarrollan sus clases, y cómo los estudiantes reciben estas estrategias en su proceso de aprendizaje. Todo esto con el principal propósito de conocer el punto de vista de los encuestados frente al rol de los maestros y su percepción frente a las metodologías usadas en los salones de clase.

Como se mencionó antes, los instrumentos para la recolección de datos que se utilizaron fueron tres tipos de cuestionarios virtuales: 1. Sobre variables de contexto, este se utilizó con el fin de conocer más sobre la manera en la que influye la multiculturalidad y la adaptación del sistema escolar en el aprendizaje de los niños. 2. Sobre las actividades en clase para los estudiantes, aquí se evalúan el dinamismo de la clase y las estrategias de comunicación que se usan en el salón y 3. Sobre el rol que cumple cada profesor, con este cuestionario se quiso conocer de qué manera desarrolla cada educador su clase, y en que se basa para instruir a los estudiantes y transmitir conocimientos.

Para la realización del análisis de datos se llevaron a cabo estudios sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje y las variables que según las personas encuestadas influyen en el rendimiento de los estudiantes. En cuanto a los resultados de los profesores, se destacaron teorías como humanismo clásico, racionalismo técnico, movimiento progresista y el ámbito crítico. Haciendo referencia a los resultados de los estudiantes, en el caso de clases enfocadas en la enseñanza de un segundo idioma, sobresalió que se utiliza un método natural y basado en el contenido, al igual que un enfoque comunicativo en la puesta en práctica de lo aprendido.

Figura 15.

Para los alumnos y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por favor, indique su grado de acuerdo según la siguiente escala de valoración:
1 (totalmente en desacuerdo) - 2 - 3 - 4- 5 (totalmente de acuerdo)

1	Las clases están bien preparadas	1	2	3	4	5
2	Las explicaciones de clase son claras	1	2	3	4	5
3	El profesor muestra el sentido, el por qué, de las cuestiones que se abordan en la asignatura	1	2	3	4	5
4	La bibliografía y otros materiales recomendados me han resultado útiles	1	2	3	4	5
5	El profesor consigue despertar el interés por la asignatura	1	2	3	4	5
6	Se fomenta la participación de los alumnos	1	2	3	4	5
7	El profesor utiliza adecuadamente los medios didácticos (audiovisuales, pizarra, de laboratorio, de campo, etc.) para facilitar el aprendizaje	1	2	3	4	5
8	Se muestra a los alumnos con claridad cuáles son los objetivos de la asignatura	1	2	3	4	5
9	El profesor comienza las clases con puntualidad	1	2	3	4	5
10	El profesor está disponible para atender las dudas sobre la asignatura	1	2	3	4	5
11	El profesor se muestra correcto en el trato con los alumnos	1	2	3	4	5
12	Los criterios de evaluación de la asignatura han sido bien explicados	1	2	3	4	5
13	Considero adecuados los criterios de evaluación	1	2	3	4	5
14	Este profesor me ha ayudado a aprender	1	2	3	4	5
15	La información de la web de la asignatura me ha resultado útil	1	2	3	4	5
16	Las horas de estudio y trabajo que hay que dedicar a esta asignatura se corresponden con los ECTS que tiene asignados	1	2	3	4	5
17	Con esta asignatura he aprendido cosas que considero valiosas para mi formación universitaria	1	2	3	4	5
18	El modo de impartir las clases de este profesor motiva la asistencia	1	2	3	4	5
19	Las actividades realizadas me han servido para mejorar mi preparación general en aspectos como, por ejemplo: expresión (oral y escrita), trabajo en equipo, uso de la información, capacidad crítica, etc.	1	2	3	4	5
20	Mi grado de satisfacción con la asignatura es alto	1	2	3	4	5

Figura 16.

Variables para evaluar.

Preguntas para estudiantes	• ¿De qué manera actúa el profesor frente a los errores de los estudiantes? • ¿Se trabaja con materiales didácticos reales? • ¿El profesor promueve el aprendizaje a través de la experiencia? • ¿Se incentiva la participación en clase?

Preguntas para el profesor	● ¿Es importante memorizar contenidos? ● ¿Es importante estudiar principios y conceptos sin preocuparse de habilidades y destrezas? ● ¿Se enseña únicamente los contenidos establecidos en el programa? ● ¿Promueven las relaciones sociales? ● ¿Utiliza estrategias de comunicación para desarrollar la clase?

Esta tabla, demuestra las preguntas que se le realizaron a profesores y estudiantes en este estudio que va enfocado en la multiculturalidad que existe en los salones donde se enseñan lenguas como segundo idioma. Si bien se plantearon preguntas relacionadas con la forma en que los profesores desarrollan sus clases y la percepción que tienen los estudiantes sobre la manera en la que se enseñan los temas, también se analizaron los aspectos sociales y las relaciones entre estudiantes-maestros, que son fundamentales para mejorar el rendimiento de los alumnos.

Este documento resalta la importancia de poner en práctica lo aprendido, y la relevancia que tienen las actividades dinámicas en el incentivo de la participación en clase. Además, afirma que no se logra mayor aprendizaje haciendo que los alumnos se aprendan y memoricen conceptos, sino que se debe dar a entender mediante una comunicación dialógica, cada conocimiento.

Los resultados obtenidos denotan que los profesores encuestados manifestaron un claro énfasis en la importancia de enseñar contenidos socialmente significativos, es decir se basan en la teoría crítica y en la promoción de las relaciones sociales entre quienes integran el aula de clase (estudiante y maestros). Además, se logró conocer que la metodología más utilizada para llevar a cabo las clases, fueron las descritas en el método natural, o sea sí se realizan actividades didácticas y prácticas, pero no de manera habitual. Así mismo, se identificaron

fallas en las estrategias comunicativas, por lo que de cierta forma existe un obstáculo que no permite el aprendizaje eficiente.

Por lo dicho anteriormente es que utilizaremos esta investigación pues aporta referentes claros respecto a las estrategias de comunicación, el proceso de enseñanza- aprendizaje y las variables a tener en cuenta al momento de analizar el rol del profesor y del estudiante en un aula de clase. Si bien en este caso se centraron en un experimento en Australia, este nos sirve para aplicarlo a nuestra tesis y al enfoque que queremos darle a nuestro estudio.

- "Los modelos de enseñanza y la práctica del aula"

La investigación titulada "Los modelos de enseñanza y la práctica de aula" se realizó en la Universidad de Murcia, por Nicolás Martínez Valcárcel en el año 2004. El objetivo de la investigación es analizar los modelos de enseñanza que abordan los docentes día a día para lograr el proceso de enseñanza- aprendizaje. Esto estudiando las teorizaciones en las que se fundamentan para estimular a estudiantes, resolver los problemas que se plantean en el aula, proponer actividades dinámicas y evaluar los resultados y el rendimiento de los sujetos a los que educan.

La pregunta que surge del planteamiento del problema es: ¿Qué modelos pedagógicos son los más pertinentes para lograr un proceso de enseñanza- aprendizaje eficaz, donde los profesores se adaptan racionalmente a la realidad concreta de su aula de clase?

El tipo de investigación que se utilizó fue la de investigación teórica en la que, a través de la búsqueda de información y de teorías ya planteadas, se logra contextualizar sobre la evolución que ha tenido la educación y los procesos de enseñanza- aprendizaje en el ámbito escolar. Además, se precisa que cualquier modelo debería disponer de un proceso referencial general y de la posibilidad de adaptarse a diferentes contextos, niveles, formas de aprendizaje, contenidos y control de estos, para así, lograr un "modo mejor de enseñar" y un desarrollo cognitivo y social óptimo en los estudiantes.

Como referentes teóricos se usaron autores que han escrito sobre el cambio que se presenta en la educación y su reinvención curricular. Entre ellos están Brighouse, T, (1986) y Hargreaves, A. Earl, L. y Ryan, J. (1998), quienes hacen referencia a un sistema educativo que se encarga de construir sujetos integrales para la sociedad y no sólo personas con capacidades cognitivas que no saben integrarse ni socializar de manera colectiva. También, se tuvieron en cuenta los modelos de enseñanza planteados por Joyce, B. y Weil, M. (1985) y Rodríguez, T. (1999), quienes brindan información importante respecto a las teorías planteadas por pedagogos, y la modificación que ha tenido el desarrollo de las clases, con la adaptación de los nuevos estilos de vida, estrategias de comunicación y entornos en los que habitan los estudiantes. Además, se utilizó a Nuthall, G. (2000), quien permite conocer más sobre el razonamiento de las personas y el proceso de aprendizaje de los estudiantes en un aula de clase.

El método usado fue el cualitativo. Este estudio, se centró en analizar conceptos, teorías y planteamientos ya desarrollados para lograr una investigación actualizada y concreta. Con base en esto, se llegó a que un modelo es "una representación simplificada de la realidad" y a la afirmación de que depende mucho del contexto en el que se pretende aplicar las teorías, para que estas resulten efectivas o no. Por ejemplo, no es lo mismo dictar una clase de matemáticas que una de historia, ser profesor de una clase de primaria que una de bachillerato, o enseñar en un aula motivada y en una desinteresada. Estas variables, aunque son poco analizadas, influyen en gran medida en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Los instrumentos para la recolección de datos que se utilizaron fueron: investigación de fuentes, estudio de libros, informes y teorías ya planteadas por pedagogos y especialistas en el tema de los modelos educativos. Todos relacionados con que un modelo de enseñanza adecuado para todos los contextos no existe. Si bien algunas teorías se adaptan más fácilmente que otras, debe primar en los modelos de enseñanza, el ámbito social, el cual involucra aprender a ser ciudadano, conocer sobre la cultura y así mismo estar preparado para vivir en sociedad.

Para la realización del análisis de datos se llevaron a cabo estudios sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje, las estructuras visibles en las aulas de clase y la interpretación que le dan los profesores y los estudiantes a estas teorías. Para esto, se basaron en gráficos y tablas que muestran cómo se desarrollan los temas en los salones, qué variables tener en cuenta para lograr transmitir conocimientos y llamar la atención de los estudiantes y cómo varían los fines educativos según el nivel o grado en el que se encuentra cada persona (educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y el bachillerato)

Figura 17.

Estructura que muestra el proceso de enseñanza- aprendizaje

Estas tablas, demuestran que para cada nivel de educación se pretenden distintas finalidades, se utilizan diferentes metodologías y se realiza un proceso de enseñanza-aprendizaje que cumpla el currículum escolar de cada grado. Además, destacan tres grandes acciones educativas orientadas a las prácticas de enseñanza, entre ellas transmitir los elementos culturales básicos, formar estudiantes capaces de asumir deberes y ejercer derechos y prepararlos tanto para la vida activa, como para los niveles educativos siguientes. Si bien se

debe incorporar la parte teórica dentro del desarrollo de las clases, también se debe tener en cuenta actividades prácticas, que sean dinámicas y que llamen la atención de los alumnos.

En este caso se analiza cómo el proceso de enseñanza cambia según el nivel de educación en el que se encuentra cada estudiante. Por ejemplo, mientras la educación infantil se centra en contribuir al desarrollo físico, intelectual, social y afectivo del niño, la educación primaria va más ligada al desarrollo autónomo de los alumnos y la adquisición de conocimientos. En cuanto a la educación secundaria, se trata más de formar seres integrales y prepararlos para que cuando pasen a bachillerato, sepan vivir en sociedad y cuenten con habilidades que los hagan personas competentes e intelectuales.

Las conclusiones a las que se logró llegar fueron varias. Principalmente, a que la implementación de contenidos sociales y culturales en el aula de clase, tiene gran relevancia en la construcción de sujetos integrales, capaces de interactuar y hacer parte de un colectivo o de la sociedad. También, varios referentes teóricos en sus investigaciones resaltan la responsabilidad que tienen los profesores y el currículum escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto porque la adaptación a cada contexto y entorno en el que viven cotidianamente los estudiantes, es diferente, y por tanto no se pueden aplicar las mismas estrategias comunicativas, ni las mismas teorías que en otros grados o escuelas si se pueden.

Por lo dicho anteriormente es que utilizaremos esta investigación pues aporta referentes claros respecto a las metodologías que se podrían implementar de acuerdo al contexto escolar que se desea estudiar. Así mismo, brinda información importante respecto a los procesos de enseñanza- aprendizaje y la implementación de la cultura en el ámbito escolar para la construcción de estudiantes integrales capaces de convivir en sociedad.

- “La educomunicación aplicada en televisiones locales”

La investigación titulada “La educomunicación aplicada en televisiones locales” realizada por Israel Méndez Ojeda, Sergio Luque Ortiz y Concha Pérez fue publicada por la

Revista Andaluza de Ciencias Sociales en el año 2014. El objetivo de la investigación fue analizar el rol de la educomunicación en los centros educativos y su relación con la televisión. Para ello, se estableció una comparación entre dos experiencias educomunicativas: la primera en una comunidad local indígena del estado de Yucatán (México), y la otra en una institución de enseñanza secundaria obligatoria de Córdoba (España)

El tipo de investigación que se utilizó fue la de investigación-acción, ya que, a través de la realización encuestas y la creación de un programa de televisión, se evaluó la importancia del modelo educomunicativas en la enseñanza dentro en las aulas, entendiendo que a través de la comunicación se genera cambio social y cultural. La metodología se dividió en dos fases: la primera, consistió en el desarrollo de la acción educomunicativa, la cual consistió en la creación de un programa de televisión entre los estudiantes. La segunda fase fue la medición del proyecto educomunicativo, pues una vez se realizó el programa se dio un espacio para que los participantes expresaran sus opiniones y experiencias respecto al experimento; para ello se utilizaron encuestas.

En cuanto a los referentes teóricos de la investigación, se destacan autores como Ismar De Oliveira, Carlos Eduardo Valderrama y Jesús Martín Barbero, los cuales se referencian para aclarar el concepto de la educomunicación, de manera que se comprenda que la educación y la comunicación no deben entenderse de manera separada, pues para que el proceso comunicativo sea eficaz se necesita entender la relación entre estas dos disciplinas. También se recurrió a teóricos españoles como José Ignacio Aguaded y José Manuel Pérez Tornero, quienes a partir de sus conocimientos en el tema han contribuido a la lucha instaurar la educomunicación como un modelo necesario en las escuelas españolas, pues consideran que es a partir de la educación que se construyen los verdaderos cambios sociales.

El método utilizado fue el cuantitativo y el principal instrumento para la recolección de datos fue la encuesta tipo descriptiva. Esta se enfocó en medir los diferentes aspectos y

parámetros que determinan la importancia que tiene el modelo educomunicativo en la enseñanza media y superior. La población muestra estuvo conformada por 60 estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, de la comunidad indígena del municipio de Ucú, en el Estado de Yucatán (México); y 60 estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 16 años, del instituto de educación secundaria obligatoria Tirso de Molina en Córdoba, España.

- "The promise of social perspective taking to facilitate teacher-student relationships"

La investigación titulada "The Promise of Social Perspective Taking to Facilitate Teacher-Student Relationships" realizada por Hunter Gehlbach, Maureen E. Brinkworth, y Anna D en el 2011. El objetivo de la investigación fue analizar las relaciones de calidad profesor-alumno y que factores determinan esta misma, para poder entender qué puede mejorar dicha relación. Este estudio se centra en la asociación de la perspectiva social y la relación docente-estudiante en tres escuelas de secundaria de Estados Unidos.

El tipo de investigación que se utilizó fue la de investigación-acción, el método utilizado fue cuantitativo y el instrumento para la recolección de información fue la encuesta. Por tanto, para la realización de la investigación se estableció contacto directo con los estudiantes de las escuelas a los cuales se les realizó una serie de encuestas que fueron respondidas en presencia de sus docentes. La población muestra estuvo conformada tres escuelas: De la primera fue escuela pública, dentro de la cual fueron seleccionados 119 estudiantes de sexto a octavo grado, y 31 profesores; la segunda fue una escuela militar y se seleccionaron 137 estudiantes de noveno a doceavo grado, y 27 maestros; y de la tercera escuela, católica y privada, se seleccionaron 72 alumnos de noveno a doceavo grado, y 4 maestros.

En cuanto a los referentes teóricos de la investigación, se destaca una investigación titulada Effect of perspective taking on the cognitive representation of persons: A merging of

self and other, realizada por Davis, M, H., Conklin, L., Smith, A., & Luce, C en 1996, la cual aportó en el ámbito psicológico de la investigación, pues esta desarrolla la importancia de adoptar una perspectiva personal sobre la representación cognitiva de las personas, rescatando también la influencia de las demás personas en nuestro percepción individual, lo cual fue aterrizado en el ámbito estudiantil. También se destacó The social side of school: Why teachers need social psychology de Hunter Gehlbach, esta investigación desarrolla la importancia de aplicar la psicología social en las aulas de clase para poder comprender el comportamiento las conductas que adoptan los estudiantes durante el proceso de aprendizaje y poder motivarlos durante el mismo.

Los resultados obtenidos durante la investigación permitieron llegar a la conclusión de que los estudiantes se muestran más comprometidos a adoptar la perspectiva de los maestros que viceversa; lo cual se esperaba que fuera al contrario por el nivel cognitivo y emocional de los maestros (por su adultez). A su vez, se evidenció que la toma de perspectiva social depende directamente de la relación que se establezca entre maestro-estudiante.

Por lo expuesto anteriormente utilizaremos esta investigación, ya que aporta referentes significativos respecto la importancia de la mirada psicológica dentro del ámbito educativo, sobre todo por la incidencia que tiene dentro del desarrollo de la relación profesor-estudiante, la cual termina determinando el desempeño de los estudiantes a nivel académico y social.

- “Estilos de aprendizaje. relación con motivación y estrategias”

La investigación titulada “Estilos de aprendizaje. relación con motivación y estrategias” se realizó en la Universidad de León, España, por Mercedes López Aguado y Edna Silva Falchetti en el año 2009. El propósito de esta investigación fue conocer de qué manera interactúan los estilos de aprendizaje, en este caso se abordaron cuatro, con las variables de motivación y estrategias, para establecer de qué manera se relacionan e influyen en el proceso de aprendizaje.

Respecto a los referentes teóricos de este estudio resalta la investigación: Cabrera, L.; Bethencourt, J.T.; González, M.; y Álvarez, P. (2006). "Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios", en tanto que expone que, al no tener correctamente establecidos los estilos de aprendizajes y las tareas específicas de formación académica, los estudiantes pueden predisponer al aprendizaje y optar por la deserción. A su vez, se establecen dos documentos que sustentan el marco teórico de este estudio, ya que ambos exponen teorías acerca de procesos de aprendizaje. Estos son: "Individual differences in study process and the quality of learning outcomes" de J B Bigs (1979); y "Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development" de D. A. Kolb (1984).

Se utilizó una metodología cuantitativa a través de cuestionarios que se le aplicaron a 108 personas pertenecientes a la Facultad de Educación de la Universidad de León. La población muestra que está compuesta en su mayoría por mujeres (89%) entre los 20 y los 48 años, aunque predominan entre los 20 y los 24 años. Los alumnos involucrados en el estudio pertenecen a tres carreras diferentes: Psicopedagogía, Maestro en Audición y Lenguaje y Maestro de Educación Especial. Los cuestionarios fueron realizados de manera voluntaria e individual en una única sesión durante el horario de la jornada lectiva.

El principal instrumento para la recolección de datos fue el CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje), este consta de 80 ítems con dos opciones de respuesta cerrada (+ y -) que agrupan a los sujetos según su preferencia por cuatro estilos de aprendizaje -activo, reflexivo, teórico y pragmático- cada uno representado en el cuestionario por 20 ítems.

También se utilizó el CEPEA (Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario) para poder extraer información acerca de la motivación y las estrategias de aprendizaje, este consta de 42 ítems con cinco opciones de respuesta que van del de acuerdo al desacuerdo. Los 42 ítems establecen una estructura

jerárquica de 6 subescalas, tres referidas a motivación y otras tres a estrategias -superficial, profunda y de logro). La extracción de datos se hizo de corte transversal, con el fin de obtener información relacional y poder establecer indicios de causalidad.

A modo de resumen, se concluye, a partir de los resultados de los cuestionarios, que principalmente los distintos estilos de aprendizaje no se caracterizan como tal por un tipo motivación en especial, sino que se asocian más con el uso de determinadas estrategias para el aprendizaje, lo que quiere decir que en sí la preferencia por un estilo concreto no está relacionada con el objetivo que tiene el estudiante de cara a la tarea de aprendizaje. Por otro lado, se evidenció que hay mayor preferencia por los estilos reflexivo y teórico, los cuales parecen establecer a su vez una misma tendencia, no sólo en las estrategias sino también en los enfoques de aprendizaje.

Por lo dicho anteriormente es que utilizaremos esta investigación, ya que aporta referentes respecto a la diversidad de estilos de aprendizaje que se pueden aplicar en el ambiente académico y de qué manera ello influye en la motivación de los estudiantes a la hora de aprender, pues el proceso de aprendizaje se ve beneficiado mediante la aplicación de estrategias.

1.2.2 Referentes Latinoamericanos

- “Cuatro formas de entender la educación: modelos pedagógicos, conceptualización ordenamiento y construcción teórica”.

El artículo titulado “Cuatro formas de entender la Educación: modelos pedagógicos, conceptualización ordenamiento y construcción teórica” se realizó en la ciudad de Guadalajara, estado de Jalisco – México, a cargo de la Secretaría de Educación Jalisco (ITEC) por María del Carmen Gabriela Flores Talavera en el año 2019. El propósito del proyecto fue analizar las

diferentes formas de entender la educación a partir de la construcción de modelos educacionales.

La pregunta que surge del planteamiento del problema es: ¿cómo validar la conceptualización y construcción teórica mediante la aplicación práctica de los modelos pedagógicos? Para abordar la pregunta, Flores Talavera recopiló la información documental acerca de los grandes pedagogos que conformaron cada uno de los casos estudiados, utilizando la hermenéutica como método para la interpretación de los documentos escritos por los autores seleccionados, que tuvieron una manera de entender la educación y de promover diferentes métodos de enseñanza a partir de una concepción del mundo.

Los referentes fueron algunos estudiosos (Hernández-Rojas, 1998; Ortiz, 2005, 2011, 2015; De Zubiría, 2010) los cuales se dieron a la tarea de organizar y generar esquemas teóricos congruentes de los procedimientos y de las actuaciones consistentes en la práctica docente de los pioneros en educación que se han convertido en modelos pedagógicos. Como principales referentes teóricos de la investigación están De Zubiría (2010) y Wilber (2011).

El trabajo de investigación fue de carácter interpretativo, con el método de estudio de casos, cada uno de los pedagogos, un caso. Posteriormente se adicionan y analizan documentos estudiados con la técnica hermenéutica. Estableciendo las categorías de análisis a partir de las características de las acciones del educador en el aula, como: las estrategias de enseñanza, los materiales utilizados, las formas de evaluación.

El trabajo de análisis hermenéutico se realizó en dos niveles:

1. Interpretativo: fue recursivo, de ida y vuelta, del aula de clases – lo que hacen hoy los maestros-, al pensamiento teórico y las propuestas de los grandes pedagogos. Durante el proceso hubo confrontaciones, entre y con otros pedagogos, comparando semejanzas y diferencias en sus trabajos, en sus pensamientos, reflexionando sobre la pertinencia de

ordenarlo en un cuadrante, o en otro (Cfr. Tabla No. 2); dialogando con los autores, con uno mismo, probando hipótesis.

2. Constructivo: a partir de categorías analíticas como: rol del maestro, papel del alumno, estrategias de enseñanza, dispositivos de evaluación, fundamento psicológico, filosófico, fines de la educación, y contexto de surgimiento se construyeron los modelos pedagógicos.

Tres fueron los criterios para la selección de los casos de estudio de los modelos pedagógicos:

1. Por su representatividad en cada uno de los cuadrantes propuestos por Wilber (2011) basada en la consideración de que se institucionalizaron en algunos países.

2. Por su vigencia en las aulas de clase de los profesores; es decir, que actualmente están siendo utilizados por los maestros de grupo.

3. Por su relevancia académica y por su contribución al avance del conocimiento educativo.

Los resultados obtenidos plantean que los modelos pedagógicos pueden organizarse y clasificarse de diferentes formas, según la visión del autor que realice el trabajo. Algunas categorías que permiten la clasificación son: la temporalidad histórica (Sánchez-Sánchez, 2013); -antiguos o contemporáneos-; por su postura filosófica; -idealistas o materialistas-, y noción de hombre; - tradicionales o humanistas- (Apodaca-Orozco, et al, 2017); por el rol epistémico del sujeto que aprende - escuelas pasivas o escuelas activas-; por el concepto del alumno; - exógenos o endógenos.

Para la segunda parte del análisis del estudio se construyó primero una conceptualización sobre el término ‘modelos pedagógicos’. El modelo es la idea primigenia que sirve de muestra para reproducir acciones ejemplares para ser seguidas o limitadas. La definición general de modelo implica tres elementos esenciales:

a) ser el primero, en formularse, la palabra “arquetipo” se refiere al tipo más antiguo o primario, primigenio de una idea.

b) que es una representación de la realidad en una “muestra” de manera más abstracta, como una fórmula matemática; y de la manera más simple, como una representación a escala.

c) ser un referente o ejemplo a imitar; este elemento alude a que esta primera representación ha demostrado su calidad y eficacia.

El maestro es el mediador entre el estudiante y el conocimiento, éste será aprendido en función del tipo de mediación que el maestro propicie con el rol que desempeñe. Si el maestro es pragmático promoverá actividades en el aula de clase hacia la generación de productos de aprendizaje. Si las concepciones educativas del maestro se inclinan hacia el humanismo las actividades su rol será de facilitador y generará con sus estudiantes actividades creativas fomentando la autoestima; pero si el maestro concibe a los estudiantes como seres pensantes su rol será el de cuestionar y desencadenar la reflexión metacognitiva y la crítica en el estudiante.

Figura 18.

Ordenación holoárquica de las tradiciones de la formación de Liston y Zeichner, 1997.

Nota. Adaptado de Liston y Zeichner, 1997.

En conclusión, cada modelo pedagógico se sustenta desde las aportaciones teóricas de diferentes disciplinas de conocimiento, para otorgar certeza epistémica al análisis presentado.

Cada modelo pedagógico es consistente con un paradigma de pensamiento desde varias disciplinas (Filosofía, Psicología, Pedagogía) volviendo sumamente congruente el acto de educar, además de transdisciplinario e integrador. Los elementos que le otorgan estructura al modelo pedagógico constituyen factores de la teoría adoptada que permiten establecer las relaciones objetivas más cercanas a la práctica docente y estos son: los fines de la educación, los contenidos del currículum, el rol del estudiante y del docente, las estrategias de enseñanza y los dispositivos de evaluación.

- "Escuela, integración y conflicto. notas para entender las tensiones en el aula"

El artículo titulado "Escuela, integración y conflicto. Notas para entender las tensiones en el aula" se realizó en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, a cargo de Revista Digital de Investigación Educación, Lenguaje y Sociedad por Liliana Mayer en el año 2009. El propósito del artículo consistía en analizar, desde una perspectiva sociológica, las tensiones, conflictos y violencias que suceden en los establecimientos escolares. En este sentido, el planteo supone una perspectiva relacional, en el que los hechos conflictivos que ocurren en las aulas deben analizarse en función a las transformaciones sociales de la época, en particular la globalización que, al exceder los fenómenos estrictamente económicos y financieros y situarse en el nivel de la vida cotidiana, afecta todas las esferas, incluidas las áulicas.

Las preguntas que orientaba el artículo se basaban en la brecha cultural y generacional que ocurre en los establecimientos educativos: ¿está preparada la escuela para recibir a alumnos que distan del ideal para el cual la escuela fue pensada? Esta distancia, ¿es solo económica o refiere también a alumnos que son portadores de nuevas expresiones y símbolos culturales?

Por consiguiente, ¿influyen las prenociones en las prácticas educativas de los docentes?, ¿pueden conducir a actos de violencia hacia los otros o hacia el propio alumno, como la deserción escolar, la repitencia y el fracaso escolar? Desde esta perspectiva se prestó especial atención a la crisis de cohesión social que atravesaban las sociedades en aquella época, a las

desigualdades sociales y a las distancias intergeneracionales presentes en los vínculos entre docentes y alumnos.

Los referentes teóricos de esta investigación son: Dubet (2004), Castel (1997), Feijoo (2004), Tenti Fanfani (2007), Beck (1998), López (2005), Giddens (1986) Martuccelli (2004) en su análisis sobre la realidad escolar, la escuela y la integración social.

El método utilizado fue la realización de observaciones de tipo etnográfico en tres escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires y entrevistas a sus principales agentes educativos, a saber, docentes y directivos, realizadas en el año 2008. Mediante entrevistas teledirigidas se enfatizó en recoger el contraste entre dos testimonios:

1. El primer testimonio es de un profesor de una escuela media situada en Avellaneda, a la cual concurren chicos en situaciones muy desfavorables, signados por la precariedad económica y social, que muchas veces se cruza con contextos familiares adversos, de padres sub-ocupados cuando no desempleados de larga data, trabajadores informales que fueron expulsados del mercado laboral durante la década de 1990 debido a las medidas de desregulación y flexibilización laboral.

2. El segundo testimonio corresponde a un escenario totalmente distinto. Un alumno de los primeros años de una escuela media del barrio porteño de Belgrano, localidad de clase media y media-alta, con establecimientos privados destinados a alumnos de ese nivel socioeconómico.

Gracias a los testimonios recolectados se llegaba a un punto en común, Estos dos casos se asemejan en algo: los jóvenes a los que se refieren los docentes eran alumnos difíciles o incomprendidos por la institución a la que concurren y por sus pares. Cada uno de ellos se distanciaba por distintos factores del alumno ideal, demostrando que la trayectoria de un alumno puede ser distinta a la ideada por el sistema. Entonces, en la investigación surgió la

siguiente incógnita: si el problema era si estas nuevas trayectorias son bien recibidas en el aula y si los establecimientos tienen recursos para así hacerlo.

Con base en los testimonios y el análisis de estos, la investigación plantea tres categorías como ejes principales en los problemas comunicativos de la educación:

-Educación, Globalización, individualización y soportes relacionales

-Los simbolismos escolares e ideas fuerza que la escuela desarrolló entran en crisis ante los cambios y nuevas lógicas existentes.

-Docentes y alumnos: diálogos interrumpidos

-Los docentes y alumnos se construyen dialécticamente en la relación escolar, pero la construcción que pueden hacer los educadores sobre el alumno tiene mayor poder simbólico y clasificatorio.

-Cuando la gramática institucional y la personal se juntan: el déficit de agencia

La suma y combinación de varios elementos puede conformar grandes cargas subjetivas de insatisfacción y de acumulación de desventajas que pueden derivar en prácticas violentas tanto en los jóvenes/ alumnos como en los educadores. La crisis de cohesión social que se origina con la caída de la sociedad salarial conlleva cambios sociales y económicos, pero también culturales y en las subjetividades, como los analizados.

En conclusión, la ampliación del porcentaje de personas afectadas a la educación a la que se remite el proceso de masificación escolar. En sus comienzos, la escuela fue una institución urbana, limitada a ciertos ciudadanos: los varones de la pequeña y mediana burguesía urbana y de la etnia dominante. La inclusión de este sector particular de las sociedades, acomodado y destinado a funciones eclesiásticas, burocráticas o militares, excluía a otros sectores, como los campesinos, los artesanos, las mujeres y etnias culturalmente minoritarias. En otras épocas, la escuela administraba públicos homogéneos y mediante esa

selección dejaba por fuera de ella problemas relacionados con la heterogeneidad de las capas sociales y las desigualdades de género y etnia, entre otros.

Los docentes y alumnos se construyen dialécticamente en la relación escolar, pero la construcción que pueden hacer los educadores sobre el alumno tiene mayor poder simbólico y clasificatorio.

La masificación escolar altera ese equilibrio y obliga a la escuela a administrar públicos heterogéneos, al ser incorporados a ella. Desde una perspectiva positiva, la inclusión de sectores antes excluidos implica una ampliación educativa para estos grupos sociales, pero este optimismo no debiera clausurar la pregunta por la escuela que los incluye y la forma en que los recibe.

- "Diálogo y comunicación intercultural. pretextos para reflexionar sobre la relación sujeto-sujeto en la comunicación humana"

La investigación titulada "Diálogo y comunicación intercultural. Pretextos para reflexionar sobre la relación sujeto-sujeto en la comunicación humana" se realizó en la revista digital Revista Comunicación y Medios de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), México, por Vivian Romeu Aldaya en el año 2010. El objetivo del trabajo fue la recentralización del propósito de la comunicación humana en la relación originaria sujeto-sujeto.

En el trabajo se expuso la necesidad de investigar por medio de la recolección de conceptos a cargo de autores, la relación sujeto-sujeto y cuál era su espacio en el nivel interpersonal de las relaciones comunicativas interculturales.

Para comenzar la investigación, la autora parte de considerar a la comunicación como una red de relaciones de interdependencia significativa entre los sujetos, y entre éstos y el entorno. Posteriormente se enfatiza que mediante la comunicación los sujetos además de entenderse y relacionarse entre sí, se adaptan a la realidad transformándola, al tiempo que se

transforman a sí mismos durante dicha adaptación. En ese sentido, Romeu afirma que el carácter intersubjetivo de la comunicación posibilita la recuperación de la noción prístina de la comunicación como puesta en común; y paso siguiente se indica que en la etimología indica su procedencia del prefijo con que significa aportación y del vocablo munis que significa servicio, trabajo.

Seguidamente, se ahonda el tema del intercambio de información como fruto de un fenómeno comunicativo. Para explicar este fenómeno se recurre a las voces de Berger y Lukhmann para afirmar que los procesos de adaptación forman parte de los procesos de socialización de individuos y grupos (1998); también, se cita a Bateson y Ruesch definir la comunicación humana, así entendida, se concibe como un tipo de interacción simbólica, es decir, significativa, cuyo desarrollo genera afectaciones o modificaciones mutuas entre los hablantes (1984). Con las dos definiciones se explica que dichas transformaciones, sin embargo, no siempre se hacen visibles en las situaciones comunicativas cotidianas, mucho menos en las interacciones sociales, aunque ello no debe hacernos creer que no se dan.

Uno de los objetivos de este trabajo fue justamente dar cuenta de estos procesos, mediante el posicionamiento del concepto de diálogo como expresión teleológica de la comunicación en tanto acción transformadora del sujeto que se despliega a través del lenguaje, mediante la configuración de una lógica de significación e interpretación que pone en relación con el sujeto con la otredad.

El tipo de investigación que se realizó fue de recopilación teórica y desarrollo argumentativo para exponer la claridad de conceptos que se desarrollan a lo largo de esta, utilizando las referencias y citas de 31 autores clásicos. Entre estos se encuentran como más destacados a: Berger, P. y Luckman, Th, Bourdieu, P, Gadamer, H.G, Piaget, J y Ricoeur, P.

La importancia de este trabajo para otros es la claridad y precisión conceptual que se maneja dentro del texto, además de la especificidad de cada uno de los temas. Siendo temas que son frecuentes en las ciencias sociales y, sobre todo, en las ciencias de la comunicación. A su vez este trabajo se dividió en las siguientes categorías:

El campo académico de la comunicación en torno a la relación sujeto-sujeto en la comunicación humana:

La relación sujeto-sujeto como ámbito de estudio de la comunicación tiene antecedentes tanto en el campo de la sociología como en el de la psicología. Es por una parte el influjo de la globalización, específicamente el aumento de los flujos migratorios internacionales y el sustancial incremento en el flujo de información a nivel internacional y, por la otra, el desarrollo tecnológico en los sistemas de información y comunicación, lo que hace recentrar la atención de los estudios de comunicación en la relación sujetos-sujetos.

Comunicación intercultural, comunicación y comunicación humana:

La comunicación es un factor de socialización entre sujetos interactuantes que pone en marcha el intercambio de significados simbólicos con vistas a la producción y el reconocimiento de información relevante, sea institucionalizada o no, con respecto del proceso de adaptación de los sujetos al entorno; como fenómeno, la comunicación es evento, o sea, acontecimiento acotado por circunstancias espacio temporales concretas donde se produce intercambio de significados con vistas a la producción y el reconocimiento de información relevante, sea institucionalizada o no, de un sujeto en relación con su entorno.

Escenarios y desafíos para los estudios en comunicación intercultural

Primer escenario: enfocado en la diferencia cultural como factor obstaculizador de la comunicación. Aquí podemos observar dos perspectivas de trabajo.

Aquella que entiende a la cultura desde el punto de vista simbólico-antropológico, es decir, la cultura como conglomerado macro de sentidos culturales que demarcan simbólica y hasta geográficamente zonas de identidad claramente territorializadas.

Aquella que se enfoca en la problematización misma de los conceptos de cultura y de identidad cultural.

Segundo escenario: enfocado en la diferencia cultural como factor favorecedor de la comunicación. A diferencia del escenario anterior que está centrado en la relación de conflicto, este segundo escenario se posiciona en el no conflicto, a pesar de que parte necesariamente de éste. En este escenario, el concepto de diferencia adquiere carácter dialógico y las perspectivas de estudio e investigación son nuevamente dos:

-El desarrollo de destrezas y habilidades comunicativas que permita a individuos y grupos el despliegue de competencias comunicativas interculturales.

-La reflexión en torno a la relación dialógica entre la diferencia y la semejanza, o lo que viene a ser su conceptualización más filosófica entre lo uno y lo múltiple, entre lo diverso y lo mismo.

Diálogo y comunicación intercultural

A la investigación en comunicación intercultural la huelga mucha vinculación con el concepto postmoderno de otredad. La otredad o alteridad implica más allá del reconocimiento del Otro, el reconocimiento del sí mismo, es decir, la conciencia de la individualidad.

El ser, ontológicamente hablando, es el todo inconsciente en el que habita la especie, su devenir natural donde no hay conciencia de sí y, en consecuencia, tampoco conciencia de la existencia de los otros. Desde esta perspectiva, el ser es uno más de lo mismo, no hay diferencia, no hay individualidad. Pero en esta ausencia de divisiones subyace, sin embargo, la diversidad.

Comunicación dialógica y competencia intercultural (Categoría que se utilizó a modo de conclusión en el texto)

Se afirmaba que, según algunos teóricos de la comunicación intercultural, la forma adecuada y flexible ante acciones o significados puestos en marcha por sujetos de grupos culturales distintos, resulta el modo en que debe entenderse la competencia intercultural (Meyer, 1994). Chen y Starosa (1996), por su parte, definen la competencia intercultural como la habilidad para negociar los significados culturales y actuar eficazmente en términos comunicativos. Y para Miquel Rodrigo, la competencia intercultural se alcanza cuando se llega a un grado de comprensión aceptable para los interlocutores (Rodrigo, 1999).

Finalmente la autora esclarece el concepto y plantea que la comunicación dialógica es un proceso que requiere deseo y voluntad para dejar de lado, en alguna medida, las relaciones de poder que nos configuran como Yo y la conciencia de sí que desplegamos tanto en lo individual como en lo social al interior de una situación comunicativa dada; la comunicación dialógica tiende a reducir el nivel o grosor de los conflictos interculturales a través de la disposición de los sujetos para hacer "visible" la voz del otro, es decir, para ofrecer al otro la oportunidad de interactuar tal cual es.

Esta investigación aporta referentes importantes respecto a la diferencia cultural como factor que favorece y obstaculiza en muchos casos el proceso de aprendizaje por las estrategias de comunicación que utiliza el sistema educativo actual. Si bien, es muy importante las relaciones de poder que configuran la educación, también es fundamental la comunicación dialógica, y la aceptación de diversos puntos de vista.

- "Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje"

El artículo titulado "Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje" se realizó en la ciudad de El Fuerte, estado de Sinaloa – México, a cargo de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) por Edna Guadalupe García Rangel, Ana Karenina García Rangel y José Antonio Reyes Angulo en el año 2014.

El objetivo de esta investigación es estudiar el caso de la Unidad Académica Preparatoria Navolato de la Universidad Autónoma de Sinaloa, para dar respuesta al problema sobre la relación maestro-alumno ya que las expresiones más palpables pueden traducirse en algunos casos, en deserción escolar o en bajo aprovechamiento, en ocasiones en ausentismo o bien, en la falta de interés del alumno por su preparación académica.

En investigación realizada sobre el fenómeno de la deserción llevada a cabo en 1991 por el subsistema D.G.T.I., en los centros de bachilleratos tecnológicos, se encontró que un factor que afectaba el proceso enseñanza aprendizaje es la falta de empatía por parte del maestro, así como una mala relación entre él y sus alumnos (Martínez, 2008).

En el año 2003, Victoria Maldonado y Lorena Marín realizaron una investigación sobre el rendimiento escolar y las implicaciones del comportamiento del maestro en el fracaso escolar (Maldonado y Marín, 2003). En este sentido, Bohoslavsky (1986), argumenta que el profesor a través de cómo realice su función docente, va a propiciar en sus estudiantes el aprendizaje en determinados vínculos. Sánchez (2005), realizó una investigación sobre la relación maestro-alumno y las relaciones de poder en el aula, así mismo, Zepeda (2007), realizó un estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno.

Por lo anterior, se puede decir que es importante que durante el proceso enseñanza aprendizaje, éste, se dé en un ambiente adecuado y propicio para tal fin. Como señalan Villa y Villar (1992) En este sentido Postic (1982), plantea que la comunicación en el aula se da a través del diálogo y que éste por lo general es asimétrico. Asimismo, Martínez-Otero (2007), señala que pueden surgir problemas de comunicación y alterar la relación maestro-alumno u obstaculizar, pero no por ello han de adoptarse actitudes fatalistas, sino al contrario.

Al respecto, K. Berlo (1969) señala que la interacción empática es vital en el proceso de la comunicación, ya que cuando dos personas se comunican intentan ponerse en el lugar del otro o lo que llamamos coloquialmente ponerte los zapatos del otro. Por su parte Vera y

Zebadúa (2002), afirman que es necesario replantearse una nueva forma de diálogo más democrático y participativo en el salón de clases, donde los alumnos se sienten sujetos del proceso de aprendizaje y vayan desarrollando su autonomía en la conquista del conocimiento.

El enfoque que se utilizó para la investigación fue el mixto, el cual, representa la combinación de los enfoques cualitativo y cuantitativo. Las técnicas de investigación fueron la entrevista semi estructurada, dirigida a 9 docentes de segundo grado; la encuesta, aplicada a 343 estudiantes del mismo grado; y la observación participante, realizada en diversas sesiones de clase presididas por los docentes entrevistados y en presencia de los sujetos encuestados, teniendo como escenario la Unidad Académica Preparatoria Navolato.

Para la interpretación y análisis de la información recopilada se hizo uso de la triangulación de datos, para lo cual, se compararon los datos obtenidos de las encuestas aplicadas a los alumnos con la información proporcionada por los profesores de las diversas asignaturas y con las observaciones realizadas dentro de las aulas.

En cuanto a cómo es la relación maestro alumno se encontró que la mayoría de los estudiantes consideran que tienen una relación buena y regular con sus profesores, ya que consideran que éstos dominan y exponen bien la asignatura que imparten y en ocasiones ayudan a los alumnos a resolver posibles dudas sobre los temas vistos en clase.

En cuanto a los factores que intervienen para favorecer la relación maestro alumno se encontró que el 69% de los sujetos encuestados señalaron que el aspecto más importante que tomaban en cuenta para relacionarse de la mejor manera con sus profesores y que además aprendieran los contenidos escolares es la forma de ser del docente dentro del aula.

En el aspecto relacionado con la edad del profesor, sólo el 9% de los estudiantes encuestados manifestaron que era importante para relacionarse con sus profesores; es decir, la mayoría le da mucha más importancia a la forma de ser del profesor dentro del aula que a su edad, por el contrario, los profesores indicaron que sí era muy importante la edad ya que los

maestros de mayor edad señalaron que los estudiantes sienten mayor afinidad y empatía con los docentes más jóvenes.

Con relación a los conocimientos del profesor, sólo el 15% de los alumnos contestaron que era lo más importante, por lo que se puede decir que para los estudiantes no es suficiente que el docente domine la materia que imparte, sino que además demandan otros aspectos. Con respecto a la motivación, el 71% de los encuestados contestaron que sí contaban maestros que los motivaron, mientras que el 29 % respondieron que los docentes no los motivaban para aprender los contenidos del programa.

Finalmente, sobre los docentes que establecen lazos afectivos con sus alumnos, se determinó que no hay disposición por parte del personal docente en propiciar una relación de confianza y amistad con sus alumnos, ya que sólo el 26% de los estudiantes mencionó haber logrado.

La validez para traer a colación el trabajo realizado radica en la importancia de la aplicación de un trabajo de investigación realizado sobre la relación maestro alumno, y cómo influye ésta en el aprendizaje de los estudiantes del bachillerato universitario

También con la realización de este trabajo fue posible descubrir que, según el caso expuesto de la Unidad Académica Preparatoria Navolato de la Universidad Autónoma de Sinaloa, el acto educativo se ha convertido en un círculo vicioso, en el que los actores del proceso se enfocan a buscar responsables o culpables del fracaso del mismo, sin percatarse que todos cuentan con cierto grado de responsabilidad.

- “Interacción y comunicación en entornos educativos: reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas”

La investigación titulada “Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas” se realizó en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), por Marta Rizo García en el año 2007. El propósito del

estudio fue reflexionar en torno a las bases teóricas, conceptuales y en menor medida metodológicas, las cuales pueden contribuir al desarrollo del conocimiento en torno al campo de la comunicación educativa, especialmente a partir del abordaje de los procesos de la interacción que tienen lugar en los entornos educativos.

La pregunta que surge del planteamiento del problema es: ¿De qué manera contribuye la comunicación y la interacción en el proceso de aprendizaje, entendido como bases teóricas, conceptuales y metodológicas que tienen la finalidad de mejorar los entornos educativos?

El tipo de investigación que se utilizó fue la de investigación teórica, ya que, a través de la búsqueda de información y estudios ya planteados, la autora logra contextualizar el término de la comunicación en el ámbito educativo y social, donde tiene en cuenta las relaciones interpersonales, el diálogo entre masas y la negociación de sentidos entre maestro y estudiante. Si bien afirma que no se puede enseñar sin la comunicación y la interacción, también dice que repercute en gran medida la metodología que se utiliza en cada salón de clase.

Para sustentar este estudio, la autora se basó en aportes que plantearon investigadores del tema como: Candela, Antonia (2001), ella afirma según un estudio que realizó que el discurso en el aula siempre está en constante progreso, pues si se compara los años 70 con el 90, son completamente distintos los modelos que se utilizaban para organizar ideas y darlas a conocer.

También a Hymes (1972) y a Páez Montalbán, Rodrigo (1991), quienes desarrolló una propuesta de etnografía de la comunicación, se tomó como fuente de información, pues asegura que el lenguaje directo es la forma más pertinente para interactuar en un salón de clase, y para representar los conocimientos en los contextos educativos. Además, se tomó como referente a Mario Kaplun (1983) y a Fragoso Franco, David (1999) para referirse a los modelos de comunicación en el sistema educativo y qué estrategias comunicativas son las más utilizadas en la relación maestro- estudiante.

El método usado fue el cualitativo. Este estudio, se centra en el proceso enseñanza-aprendizaje como algo complejo que requiere de un proceso de cooperación, producto de la interacción entre los dos sujetos básicos implicados en él: el profesor, por un lado, y el estudiante por el otro. Si bien el argumento que sustenta este documento es que la enseñanza tiene como propósito fundamental la transmisión de información, mediante la comunicación directa, también asegura que se podría educar y llevar a cabo un proceso de enseñanza mediante la comunicación indirecta, que utiliza soportes tecnológicos o medios como soportes.

Los instrumentos para la recolección de datos que se utilizaron fueron: investigación de fuentes, estudio de libros, informes y tesis. Todos relacionados con el papel que cumple la comunicación y la interacción en el sector educativo. Aunque el proceso de enseñanza debe preparar personas para que participen activamente en la sociedad, el primer paso que debe tener en cuenta es la construcción de estudiantes que conozcan los modelos básicos de comunicación y de interacción, para que puedan desenvolverse educadamente con otra gente y que ponga en práctica sus relaciones interpersonales.

Para la realización del análisis de datos se llevaron a cabo estudios sobre las situaciones comunicativas que se dan en las aulas de clase. Si bien se tuvo en cuenta la realidad social que vivían las escuelas en ese tiempo, también se le dio importancia a la interacción que se da en los entornos educativos. Para comprender de mejor manera, la comunicación que se ve en el sistema escolar, este estudio utilizó como base el cuadro de Mario Kaplun (1983) el cual plantea tres modelos básicos, que mejoran la relación profesor- alumno. Estos son: énfasis en contenidos, énfasis en resultados y énfasis en procesos.

Figura 19.

Modelos básicos de comunicación educativa, en la relación profesor-alumno

Modelo Indicador	Énfasis en contenidos	Énfasis en resultados	Énfasis en procesos
Concepción	Bancario	Manipuladora	Libertadora
Pedagogía	Exógena	Exógena	Endógena
Lugar del educando	Objeto	Objeto	Sujeto
Eje	Profesor-texto	Programador	Sujeto-Grupo
Relación	Autoritaria-paternalista	Autoritaria-paternalista	Autogestionaria
Objetivo evaluado	Enseñar / aprender (repetir)	Entrenar / hacer	Pensar / Transformar
Función educativa	Transmisión de conocimientos	Tecnicas- conductas Ingeniería del comportamiento	Reflexión-Acción
Motivación	Individual (premios /castigos)	Individual: estímulo-respuesta	Comunicación dialógica
Función del docente	Enseñante	Instructor	Facilitador Animador
Grado de participación	Mínima	Seudo participación	Máxima
Formación de la criticidad	Bloqueada (o indiferencia por parte del maestro)	Evitada (o indiferencia por parte del instructor)	Altamente estimulada
Creatividad	Bloqueada	Bloqueada	Altamente estimulada
Manejo del conflicto	Reprimido	Eludido	Asumido
Recurso de apoyo	Refuerzo transmisión	Tecnología Educativa	Generadores
Valor	Obediencia	Lucro Utilitarismo	Solidaridad cooperación

Fuente: Kaplun (1983: 58).

Esta rejilla, da a conocer los factores culturales como las interacciones entre los actores del proceso educativo, los conflictos, las influencias de la clase social, el lugar en que se vive, las expectativas de vida, las normas que se practican, los hábitos y las valoraciones de la cultura ideal. Con esto presente, se afirma que en gran medida influye el ámbito social, en la práctica pedagógica, pues constituye una “materia prima” que involucra en sí misma las relaciones interpersonales y la creación de un sujeto integral que participe activamente en la sociedad.

Los resultados obtenidos denotan que aprender es concretar un proceso activo de construcción, se podría decir que es el fruto de la interacción social. Como se mencionó antes, para realizar un proceso educativo exitoso, se necesita estudiar mucho más allá de solo la metodología que utiliza el profesor, también es importante analizar los modelos comunicativos

que se utilizan en el aula, las estrategias tecnológicas que utilizan los maestros para soportar la transmisión de conocimientos y la forma de interacción que se desarrolla entre los estudiantes además de su relación con el maestro.

Así como existen emisores y receptores de ideas en la sociedad, en el sistema educativo es igual, lo importante es generar en el proceso de enseñanza- aprendizaje, estudiantes activos que participen dando a conocer sus visiones del mundo y sus ideas frente a los sucesos.

Por lo dicho anteriormente es que utilizaremos esta investigación pues aporta referentes claros respecto a la importancia que tiene una efectiva comunicación e interacción en el aula de clase. Así mismo, el proceso de aprendizaje no sólo está constituido por bases conceptuales y teóricas, sino que también depende de la metodología que utiliza el profesor y la manera en la que se plantean y transmiten los conocimientos.

Si bien, las relaciones personales y sociales entre estudiante- estudiante y maestro-estudiante, determinan el ambiente en el salón, la clave para mejorar el sistema escolar está en modificar la realidad educativa, dejar los métodos de enseñanza tradicional e incorporar estrategias que tengan como finalidad, aumentar la participación de clase, mejorar las relaciones presentes y desarrollar procesos de aprendizaje más eficaces.

- “Las tecnologías de la información y comunicación en los modelos educativos”

El artículo titulado “Las tecnologías de la información y comunicación en los modelos educativos” se realizó en Lima - Perú, a cargo de la Universidad Alas Peruanas (UAP) por Rosabel Alarcón Ramírez en el año 2017. El objetivo de este artículo fue describir el impacto de las tecnologías de la información y comunicación en los modelos educativos. Comprendió la búsqueda de información en distintas fuentes primarias y secundarias del entorno global que analizarán la evolución de los modelos educativos y el uso de las TIC en la educación superior a distancia.

En la revisión de las fuentes de información se identificó cada uno los diversos modelos que representa un ideal educativo en el que se conjugan los elementos pedagógicos, curriculares y didácticos en un periodo determinado, por los enfoques culturales. Estos modelos evolucionan de acuerdo a las demandas sociales y tecnológicas. Según Tünnermann (2008) el modelo educativo es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple a fin de hacer realidad su proyecto educativo.

García-Arieto, (2004) manifiesta que los modelos educativos pueden aplicarse tanto a la educación presencial como a la educación a distancia, en cualquiera de sus programas educativos y desde su forma. En cambio, el modelo conductista es más estructurado, jerárquico y la evaluación está determinada por la consecución de objetivos operativos, por lo que fue muy aplicado en los sistemas a distancia (García-Aretio, 2004). Por último, está el modelo integrador, donde el docente pone en evidencia sus mejores cualidades teniendo en cuenta que los estudiantes aprenden a sus propios ritmos y estilos. Se promueve el aprendizaje colaborativo basado en tareas y la investigación con aprovechamiento de los recursos de las TIC.

Esta investigación se realizó desde la perspectiva y enfoque cualitativo. La búsqueda se realizó considerando como descriptores: tecnología, competencias, educación a distancia, interactividad, evolución y sirvió para acopiar información clave para el análisis y discusión del impacto que las TIC tienen en el desarrollo de la educación a distancia.

Los resultados producto del análisis de la aplicación de las TIC en el ámbito escolar arrojó que: El uso de las TIC para las dos principales partes involucradas (educador y estudiante) en el ámbito educativo tiene ciertas ventajas como las siguientes:

La motivación, ya que con las TIC existe un nuevo set de herramientas que puede ser utilizado de forma activa en el aprendizaje diario.

El interés, incluye recursos como la animación, diversos vídeos, audios, una alta gama de gráficos, textos y ejercicios, que refuerzan el interés del alumno en diversas áreas del conocimiento.

La interacción entre las TIC y el sistema educativo, estableciéndose una comunicación directa con otros actores importantes, utilizando la conectividad existente entre ellos y su nivel de vinculación, de tal manera que el aprendizaje se hace, en cierto modo, colectivo (en cooperación).

La iniciativa y la creatividad, ya que se estimula, en cierto modo, el desarrollo de la imaginación y el aprendizaje teniendo como base su propio actuar. Además, esta interacción fomenta en cierto grado la comunicación, ya que se deja de lado la educación tradicional y se toma una base más comunicativa, tornándose más abierta y menos compleja que en el pasado.

Se produce una alfabetización digital y audiovisual, que sirve para usar las TIC de manera eficiente, ya sea en tiempo de búsqueda de información como en la calidad de la información buscada. vi. Mediante la interacción se eliminan las barreras espacio-temporales que existe entre el alumno y el profesor, se hace más flexible la enseñanza, se adapta la forma de uso a cada coyuntura característica de una sociedad.

Por último, se estimula el aprendizaje en grupo y se alienta el autoaprendizaje, al tiempo que se adapta a la individualidad de cada miembro de la sociedad.

La validez para traer a colación el trabajo realizado radica en la importancia de estudiar cómo la educación superior se ha ido adaptando a los grandes cambios sociales que imperan en el entorno global, desentrañando la diversidad de aspectos que conforman la identidad y el quehacer docente, por la relevancia de la indiscutible labor social que éste desempeña y la influencia que puede ejercer directamente en el aula e indirectamente fuera de ella.

Es así que el modelo educativo aplicado a la educación a distancia desde una perspectiva constructivista, interactiva e integradora debe ir en concordancia con la dinámica

educativa asociada a los niveles más amplios dados por las TIC. Debe alinearse con la sociedad del conocimiento para lograr que la calidad del aprendizaje-enseñanza vaya en el mismo sentido que la tecnología, las nuevas necesidades sociales y empresariales. Para ello se requiere la revisión permanente del modelo educativo que considere proyectos colaborativos, la cocreación de saberes y la resolución de problemas con una perspectiva sistémica según la realidad sociocultural, política y económica del país y del mundo.

- "Tecnología educativa en el salón de clase"

El artículo titulado "Tecnología educativa en el salón de clase" se realizó en Monterrey - México, a cargo del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) por Román Martínez Martínez y Yolanda Heredia Escorza en el año 2009. Este trabajo se desarrolló con el objetivo de investigar cómo ha impactado el uso de la tecnología educativa en el salón de clase en el desempeño académico de los alumnos. No se trata de un estudio exhaustivo de todas las oportunidades de las TIC en la educación, sino que, al exponer una experiencia particular, pretende servir de referencia y motivación para otros estudios relacionados.

La propuesta de investigación partió del siguiente cuestionamiento general: El uso de la tecnología educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje, ¿fortalece el desempeño académico de los estudiantes universitarios del área de Informática? Se parte de un contexto en que las herramientas tecnológicas se están utilizando como un medio y no un fin, y son una plataforma didáctica relevante en el proceso educativo.

Las bases teóricas de esta investigación se hundan por el debate sobre conceptos expuestos por Edel (2003), quien decía que: "las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, pues en la práctica son utilizadas como sinónimos". Luego abordan en la visión de González Lomelí (2002), haciendo referencia al concepto de desempeño

académico, él enfatiza que el desempeño académico es uno de los indicadores de excelencia que más se utilizan para la medición de la calidad educativa.

Para el caso del primer tipo de definición, Chain y Ramírez (1996:76, en González Lomelí, 2002) especifican que "el desempeño académico es el grado de conocimientos que a través de la escuela reconoce el sistema educativo que posee un individuo y que se expresa por medio de la calificación asignada por el profesor". Asimismo, amplían la definición de rendimiento como "el promedio de calificaciones obtenidas por el alumno en las asignaturas en las cuales ha presentado exámenes".

Finalmente, toman referencias metodológicas de el caso de estudio de Kruck y Lending (2003) sobre alumnos universitarios del área de sistemas de información, el cual consideró algunos factores cuantitativos y el de la motivación de los alumnos, obteniendo resultados que indican que el promedio de calificaciones acumulado en el bachillerato es el factor que más influye en el desempeño académico de estos alumnos.

El estudio que se describe fue ex post–facto o retrospectivo, pues se realizó después de que los hechos ocurrieron, recolectando sus evidencias. Se trató de un trabajo con un enfoque cuantitativo y de tipo descriptivo y correlacional. A su vez, fue un diseño de investigación no experimental, pues se consideraron datos de una muestra que no fue planeada deliberadamente para ello, su enfoque fue longitudinal de tendencia o evolutivo, ya que se analizaron los cambios que han tenido las variables de investigación a través del tiempo. Por la naturaleza descriptiva de este estudio no es posible generalizar los resultados; se basa en un caso con condiciones particulares y, por lo tanto, los resultados que se obtienen son propios del mismo.

El curso estudiado corresponde a una misma materia llamada Lenguajes de programación. Los alumnos que la han cursado, únicamente eran estudiantes de la carrera de Ingeniería en tecnologías computacionales, se encontraban cursando su quinto o sexto semestres de manera regular. Se ha considerado una ventana de tiempo de 13 semestres (de

enero de 2002 a mayo de 2008), dado que es el periodo en el que se han incorporado más elementos tecnológicos. El total de alumnos participantes en la muestra fue de 629.

La cantidad promedio de estudiantes en un grupo durante los 13 semestres analizados fue de 48.38. La edad no fue significativamente dispersa, fluctuó alrededor de los 19–20 años, por lo que no se distinguió esta característica en el estudio. En los grupos, predominaron los varones, patrón que es consecuencia del perfil mismo de la carrera y su percepción en la comunidad.

Las variables principales para este estudio son: el desempeño académico de los alumnos (dependiente) y las herramientas tecnológicas que se han utilizado en el curso (independiente). La calificación final (CF) del alumno en el curso fue la medida de su desempeño académico durante el mismo. La CF es un valor numérico entre 1 y 100, donde 70 es el mínimo aprobatorio; considera tanto las evaluaciones formales del curso, como el trabajo que el alumno desarrolla a través del semestre.

La política de evaluación para conformar la calificación final del curso ha permanecido constante a través de los semestres, lo que permitió comparar congruentemente los resultados de cada uno. Sin embargo, los elementos que conforman cada rubro de la evaluación han variado a través del tiempo conforme se han incorporado herramientas tecnológicas en la impartición del curso.

Por otro lado, el análisis se apoyó también en el desempeño académico del alumno previo al curso. Para medir esta característica se usó el promedio de calificaciones finales (PCF) de las materias ya cursadas. Asimismo, se diseñó el perfil académico del estudiante, considerando el PCF y la cantidad de materias reprobadas; cuyas categorías fueron:

Alumnos con perfil académico bueno (PAB) si tienen un PCF mayor o igual a 85 y a lo más han reprobado dos cursos.

Alumnos con perfil académico deficiente (PAD) si tienen un PCF menor a 70 o si han reprobado 8 o más cursos.

Alumnos con perfil académico regular (PAR) si son alumnos que no son PAB o PAD.

La clasificación de la muestra en cada una de las categorías indica que 35% de los alumnos tienen un perfil académico bueno (PAB), 56% uno regular (PAR) y 9% uno deficiente (PAD). La investigación describe el comportamiento de estos grupos comparativamente.

El análisis sobre el grupo de alumnos PAB muestra estabilidad en la línea del promedio general de carrera (línea superior), mas no en el promedio de las calificaciones finales del curso (barras). Estas dos variables tienen una alta correlación, de 0.845, lo que indica que los estudiantes PAB tienen un buen desempeño académico en el curso. En este caso, es muy notoria la tendencia ascendente de la calificación final, que coincide con el incremento de las herramientas tecnológicas en la impartición del curso.

El grupo de alumnos PAR es el de mayor volumen y es notoria la estabilidad de la línea del promedio general de carrera (línea superior), con excepción del semestre agosto–diciembre de 2005. La tendencia de la calificación final del curso (barras) tiene menos estabilidad. Estadísticamente no existe correlación entre estas dos variables, pues el valor del coeficiente de correlación es de 0.083, lo que indica que este grupo tiene un desempeño académico en el curso más difícil de predecir tomando sólo el perfil académico de entrada al mismo. La tendencia en estos alumnos no muestra incremento significativo.

El caso de los alumnos PAD tiene una línea del promedio general de carrera relativamente estable y con una ligera tendencia al alza, en contraste, la línea de la calificación final (barras) es inestable. Es claramente observable que no hay correlación entre estas variables, y el valor del coeficiente de correlación es de 0.047. La línea de la tendencia en la calificación final es significativamente ascendente, lo que denota que este grupo de alumnos

ha mejorado su desempeño con el paso del tiempo, aunque no tan significativamente como el grupo PAB.

La investigación realizada por el Tec de Monterrey es importante traerla a colación para tener como referencia el análisis estadístico sobre cómo se puede visualizar que el uso de la tecnología estimula y favorece a los alumnos con buen desempeño académico y en menor medida a los deficientes. Aprendiendo de formas de categorización, creación y análisis de gráficas como resultantes de una investigación.

1.2.3 Referentes Nacionales

- "Características del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico"

La investigación titulada "Características del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico" se realizó en la Universidad del Norte, En Barranquilla, Colombia por Martha Cecilia Tuñón Pitalúa y Mercedes Victoria Pérez en el año 2009. El propósito del proyecto fue analizar las características del lenguaje que se utiliza para evocar un pensamiento crítico, a través de la interacción discursiva en la relación profesor-alumna desde una perspectiva sistémico-funcional, evidenciando cómo el lenguaje exterioriza los pensamientos producidos en los procesos mentales.

Se vio la necesidad de investigar cuáles son las características del lenguaje en el salón de clase en los procesos de valoración de los estudiantes, que están relacionados con el pensamiento crítico de los estudiantes, debido a que, en las evaluaciones nacionales e internacionales respecto a la educación, Colombia muestra un bajo desempeño en los estudiantes evaluados. Para lograr su propósito, realizaron un seguimiento en estudiantes de grado décimo en una institución femenina privada, bajo lineamientos católicos en la clase de filosofía. Su objeto de estudio fueron las alumnas y el maestro de la clase.

Para comenzar la investigación, su punto de partida fue comprender que la educación tiene como fin lograr que los estudiantes adquieran un nivel de pensamiento superior que le sirva en la práctica profesional y social. Para reconocer un pensamiento crítico, se basaron en el lenguaje como un medio para construir significados, teniendo como premisa que "de un lenguaje bien estructurado se pueden potenciar habilidades de pensamiento y a partir de su gramática se puede realizar análisis de discurso". Con autores como Perkins y Blythe (1994) Priestley (1996:17) Paul & Elder (2005), Álvarez Méndez (2001), lograron determinar si el lenguaje que analizaron en las estudiantes y el profesor se fundaba de un pensamiento crítico.

El tipo de investigación que se realizó fue de metodología cualitativa, utilizaron técnicas de observación durante 12 horas de clase y seis encuentros con las estudiantes. Posteriormente se emplearon entrevistas estructuradas al profesor y a siete estudiantes. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas y pasaron por un proceso de análisis del discurso que implementan cada uno de los entrevistados. También se analizaron las diapositivas, los escritos producidos por el profesor, la guía de las temáticas y la evaluación final.

Se evidenciaron características comunes entre las personas observadas. Creencias religiosas arraigadas, lenguaje poco claro, comprensión literal, manejo insustancial de las temáticas y vacíos de información. Identificaron en el profesor la evasión del concepto de pensamiento crítico. Para él, este se desarrolla en otros ámbitos. También se observó que la trasmisión de conocimientos en el aula de clase queda en un proceso literal. Según Perkins y Blythe (1994) "comprender es poder realizar actividades que requieren pensamiento sobre temas, hechos, situaciones, objetos, etc., y poderlos explicar generalizar, aplicarlo, presentar analogías, poner en evidencias y representar de una manera nueva".

Figura 20.

Objetivos de la estrategia comunicativa.

Además, se pudo inducir que, en el momento de enseñanza, el profesor presentaba deficiencias, pues no explicaba la información pertinente para poder entender el tema. Las autoras advierten que "introducir información sólo para nombrarla, no es suficiente", debe haber una profundización y argumentación lógica para que las estudiantes puedan comprender el conocimiento. Una información decodificada mediante un pensamiento crítico tiene más posibilidad de ser comprendida y quedar en la memoria tanto a corto como largo plazo (Priestley, 1996).

Asimismo, se presenció la ausencia de detalles para explicar las temáticas, fomentando un aprendizaje literal, teniendo como consecuencia la memorización de la información por parte de las estudiantes, sin un análisis de esta. "Uno de los criterios que nos permiten reconocer el pensamiento crítico es la precisión, al tener detalles de información, se facilita la comprensión de ella (Paul y Elder, 2006).

En las estudiantes se evidenció claramente que repiten el lenguaje del profesor. Su discurso demuestra falta de congruencia en la explicación, no tienen bases teóricas, divagan en varias ocasiones y no demuestran un desarrollo lógico del tema, pues al repetir información que no tienen apropiada, no lo manejan adecuadamente.

Respecto al método que utilizó el profesor para evaluar a las estudiantes, se mostraron falta de criterios para examinar. No examina el pensamiento lógico de las estudiantes para ver si entendieron o no el tema. Valida las respuestas sin exigir profundidad en los argumentos. Según Álvarez Méndez (2001), el aprendizaje reflexivo se garantiza si el educando explica, argumenta, pregunta y defiende su postura. Las preguntas que realiza en la evaluación no exigen un raciocinio, sino una respuesta concreta sacada de los conocimientos literarios que adquirieron.

En consecuencia, se identificó los roles que llevaron a cabo, siendo el profesor quien llevó un papel activo, utilizando la mayor parte del tiempo de clase a dictar, y las alumnas un rol pasivo, limitándose a recibir la información. La evaluación demostró que el profesor realizó la evaluación para medir la capacidad de recordar información. Las clases magistrales que dictó se caracterizaron por la falta de conocimiento, discursos vacíos y una decodificación básica de la información. El lenguaje utilizado por parte de las estudiantes es impreciso, inconcluso y sin bases. La enseñanza se vio marcada por las creencias religiosas de la institución, siendo ejes en todo el proceso educativo.

Este trabajo aporta a nuestra investigación la comprensión del pensamiento crítico por medio del discurso y el lenguaje, como una herramienta para evaluar si hay un proceso de aprendizaje adecuado hacia los estudiantes, y referentes teóricos que nos pueden dar los ítems para determinar una conclusión.

- “Competencias comunicativas, aprendizaje y enseñanza de las ciencias naturales: un enfoque lúdico”

La investigación titulada “Competencias comunicativas, aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Naturales: un enfoque lúdico” se realizó en la Institución Educativa Departamental Diversificado, por Fredy Palacino Rodríguez en el año 2007. El propósito del proyecto fue plantear un nuevo método que permita que los estudiantes se apropien de conocimientos por

medio de la interacción lúdica y puedan utilizarlos de manera práctica. A su vez, determinar si es apta para mejorar las competencias comunicativas.

El problema que se planteó surge de la idea de una educación teórico-académica, en la que el profesor transmite información a sus estudiantes, bajo los parámetros que limita este tipo de educación, utilizando solo el tablero, marcadores, borrador y un libro. A través de Daniel Gil (1998) propone que los estudiantes puedan entender la información que reciben, dando la oportunidad al educando de utilizar el conocimiento para transformar su entorno y pueda aplicarlo a la práctica, como algo que beneficie a las personas.

El tipo de investigación que se utilizó fue la de investigación-acción para establecer si es posible aportar a una solución ante la problemática socioeducativa (Cohen y Manion, 1990). Buscaba evidenciar si la interacción lúdica en el aula de clase lograría un mejor entorno de aprendizaje para la apropiación de conocimientos. El método usado fue cualitativo, tomando una muestra poblacional de 500 educandos cursando la educación básica y media, con un rango de edad de 10 a 18 años.

Se realizó un registro diario a los estudiantes respecto a la comunicación grupal, encuestas abiertas y sondeo de opiniones a los estudiantes y profesores sobre las dificultades de aprender. Las preguntas abiertas se basaron del enfoque semántico-comunicativo, texto lingüístico, interpretación y análisis de discurso. Se establece una pauta curricular, siguiendo los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, MEN. Las pautas se toman como punto de partida para adaptarlas a los contextos sociales que vive cada grupo que fue intervenido.

En los resultados, se realizó una categorización de las problemáticas que se enfrentan a la hora de aprender:

Para la estrategia, los estudiantes tuvieron que hacer investigación acorde a los conceptos que se están explicando, con el fin de tener presaberes que lo ayuden a plantear un

discurso oral y escrito entre el grupo. Una vez la información se decodifica, los estudiantes debían socializar con sus compañeros por medio de juegos (físicos y mentales) para retroalimentar el conocimiento adquirido. Para que los juegos se desarrollen adecuadamente, los profesores deben dar a conocer las habilidades comunicativas y los objetivos que quieren alcanzar con las clases.

Para determinar el nivel de desarrollo que han alcanzado los estudiantes, se desarrolló una rejilla de evaluación para determinar si los estudiantes cumplen con acciones como describir, identificar, relacionar, crear, profundizar, deducir, inducir, dialogar, escuchar, diferenciar y negociar.

Se evidenció que el juego como "ejercicio recreativo" les dio la posibilidad a los estudiantes de elegir y recrear el conocimiento libremente, desarrollando habilidades comunicativas y construcción de conocimientos. Se pudo determinar que el juego que fortalece la competencia sana, permitiendo superar obstáculos y logrando las metas deseadas. De esta manera elevan su autoestima, al ver que pueden colaborar a la construcción de un buen aprendizaje.

Esta investigación aporta unas categorías que podemos utilizar para encontrar las falencias que hay en el proceso de aprendizaje. Asimismo, una estrategia para mejorar las competencias comunicativas, el juego. Facilita las relaciones comunicativas entre educandos, de esta manera desarrolla una independencia en la elaboración de actividades. Y para determinar que la estrategia funcionó, una rejilla con los niveles que debió desarrollar el estudiante para precisar si adquirió las competencias deseadas o no.

- "Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro – alumno en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior"

La investigación titulada "Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior"

se realizó en la Universidad de la Sabana, en Colombia, por Martha Lucía Ariza Hernández en el año 2017. El propósito del proyecto fue describir de qué manera influye la inteligencia emocional y el trato de los docentes en el rendimiento académico de los estudiantes.

Para dar inicio con la investigación, se establecieron conceptos para guiar el rumbo de la misma. Este estudio se centra en el bienestar pedagógico en entornos de aprendizaje, entendiendo el bienestar como el "sentirse bien, estar bien, feliz, sentir emociones y sentimientos positivos" (Seligman, 2005, citado por Cabanas, 2012). Para ello, se debe acudir a la psicología positiva y a la inteligencia emocional. La primera, propuesta por Martín Seligman, tiene como principios "enseñar las habilidades del bienestar, sentir emociones positivas, encontrarle sentido a la vida, mejorar las relaciones que contribuyen a la prevención de la depresión y a mejorar el aprendizaje".

La segunda, la inteligencia emocional, se entiende como la capacidad de comprender y controlar las emociones, y reconocerlas en los demás para manejar las habilidades sociales (Daniel Goleman, 1996). Desde lo intrapersonal, una persona que tenga manejo de sus emociones podrá desarrollar su autonomía y la capacidad de relacionarse con los demás, aumentando la empatía hacia la otredad (Darder, 2013). La inteligencia emocional lleva consigo dos capacidades de las personas, que son la inteligencia intrapersonal, entendida como la capacidad de reconocimiento de sí mismo, tener autodominio, autoestima, autodisciplina y amor propio; y la interpersonal, siendo esta la capacidad de entender el comportamiento de los demás, desde sus sentimientos, emociones y motivaciones.

En conjunto a lo anterior, también se pone a consideración la importancia de que los maestros deben estar bien con ellos mismos para luego, poder ayudar al crecimiento afectivo y emocional de los estudiantes (Fernández, 2009). Adicional a ello, Duarte (2003) propone que los espacios de educación deben ser activos, favoreciendo el desarrollo del conocimiento y las relaciones sociales desde la lúdica.

El tipo diseño de investigación fue convergente paralelo, en el que se ejecutaron metodologías cuantitativa y cualitativa en la misma fase del estudio, en el que se recolectaron, se analizaron y relacionaron los datos obtenidos por ambos métodos. El estudio se realizó en 19 mujeres y 11 hombres, estudiantes de primer semestre del curso Fundamentos de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Las edades oscilaron entre los 17 y 22 años.

De la metodología cuantitativa, se implementó el inventario creado por Reuven Bar-On para medir la inteligencia emocional. Se aplican 133 preguntas que valoran cinco componentes que incluyen 15 factores de la inteligencia emocional.

Figura 21.

Los cinco componentes que incluyen 15 factores de la inteligencia emocional.

Tabla 1. Componentes y subcomponentes evaluados por el inventario, con sus respectivas abreviaturas

Componente intrapersonal: CIA	Componente interpersonal: CIE	Componente de adaptabilidad: CAD	Componente del manejo del estrés: CME	Componente de estado de ánimo general: CAG
CM: comprensión emocional de sí mismo	EM: empatía	SP: solución de problemas	TE: tolerancia al estrés	FE: felicidad
AS: asertividad	RI: relaciones interpersonales	PR: prueba de la realidad	CI: control de impulsos	OP: optimismo
AC: autoconcepto	RS: responsabilidad social	FL: flexibilidad		
AR: autorrealización				
IN: independencia				

Este inventario se usó en los 30 estudiantes de forma individual. A partir de los resultados, se analiza la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico que lleva cada uno.

Desde la metodología cualitativa, se trabajaron grupos focales para establecer la influencia de los afectos pedagógicos en el rendimiento académico de los estudiantes. Se evaluó cuál es la concepción que tienen los estudiantes sobre el afecto pedagógico. Se dividieron en

tres grupos a los estudiantes de forma aleatoria, en donde se conversó con cada grupo sobre los afectos en la relación profesor-estudiante. Cada reunión tuvo una duración de 90 minutos y fueron grabadas para su análisis. Se analizaron también aspectos como la actitud y comportamiento de los participantes durante el desarrollo de la reunión.

Fue una entrevista abierta, teniendo como preguntar principales:

-¿Qué son los afectos en un ambiente educativo? Menciónelos.

-¿Qué son los afectos en la relación maestro-estudiante?

-¿Qué características deben tener los afectos en la relación entre el maestro y el alumno?

-¿Influye el afecto en la relación maestro-estudiante en el rendimiento académico del estudiante?, ¿por qué?

-¿Qué propuestas harían ustedes para que el afecto esté presente en el ambiente educativo y pueda influir positivamente en el rendimiento académico?

En los resultados cuantitativos respecto al inventario de Reuven Bar-On se determinó el cociente emocional (CE) de los estudiantes a partir de los componentes evaluados y el cociente emocional total (CET) para la muestra total.

“Por ejemplo, el estudiante que obtuvo un CE de 96 tiene un componente intrapersonal de 137, con un componente interpersonal de 113, de adaptabilidad de 102, de manejo del estrés de 67 y del estado de ánimo general de 63, lo que significa que según la escala de interpretación del inventario, tiene una capacidad emocional adecuada; mientras que el estudiante que tiene un cociente emocional de 68, con un componente intrapersonal de 112, interpersonal de 67, de adaptabilidad de 52, de manejo del estrés de 59 y del estado de ánimo general de 48, tiene una capacidad emocional muy baja, extremadamente subdesarrollada y debe trabajar para mejorarla”.

Figura 22.

Cocientes emocionales y el CE total para la muestra total con los puntajes.

CE	CIA	CIE	CAD	CME	CAG	CET
96	133	113	102	63	63	482
94	92	112	99	57	64	470
91	147	93	103	57	54	453
88	135	112	87	48	58	440
88	123	111	84	59	56	438
87	111	110	83	68	58	434
85	119	98	86	65	59	427
85	119	108	79	55	65	426
83	139	101	67	55	54	416
83	127	92	78	60	58	415
83	115	102	85	52	61	415
83	127	[illegible]	76	55	64	413
82	116	94	83	59	62	408
81	106	115	61	62	62	406

El resultado demuestra que el promedio tiene capacidad emocional (CE) que se presenta mayormente es de 83, lo cual significa que tiene un CE por mejorar respecto a lo intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo.

Se evaluó también por subcomponentes, diferenciando a los hombres y mujeres en los resultados. Evidenciaron que el 34% de las mujeres respondieron ‘muchas veces’ Y ‘siempre’ y los hombres un 48%, en las preguntas del inventario. En las relaciones interpersonales, el 48% las mujeres y el 51% los hombres y en responsabilidad el 56% las mujeres y el 48% los hombres responden ‘muchas veces’ y ‘siempre’. Esto logró determinar que el subcomponente empatía a nivel interpersonal necesita un mayor desarrollo, ya que es parte de las habilidades sociales que facilitan el rendimiento académico.

Respecto a los resultados cualitativos, se analizó que el afecto pedagógico debe llevar a generar sentimientos positivos como el buen humor, respeto, cordialidad, fraternidad, entre otros. En caso contrario, solo bloquea y desmotiva a los estudiantes a alcanzar sus metas

académicas. A continuación, una respuesta de una estudiante que recibió una respuesta negativa por parte de un profesor:

"Recuerdo que la profesora ya había cerrado la puerta y yo la abrí y ella se dio cuenta y me dijo: 'Vanesa, no puede entrar', y frente a todos me pegó un regaño que me hizo sentir tan mal y me dijo: y a mi clase no entra', yo le dije listo profe, o sea yo fuerte me salí y afuera me ataque a chillar, yo creo que nunca he llorado como lloré esa vez, llore demasiado, luego ya no quería entrar a la clase porque no quería verla, y porque yo siendo buena en matemáticas la iba perdiendo, allá se pasaba con 68 y a mí me la dejó con 6,7. Además, yo ya no le ponía ganas ya no me importaba esa materia".

Para Abramowsky (2010), los efectos pedagógicos que se dan entre el profesor y el estudiante pueden llegar a ser pertinentes o inadecuados, teniendo una repercusión positiva o negativa en las emociones del estudiante y, por ende, en su rendimiento académico. El aula de clase, al ser un espacio en que conviven seres humanos, la interacción se rige de las relaciones interpersonales, que a su vez se guían por las emociones, donde las negativas como la humillación, vergüenza, amargura o estrés por parte del docente producen cambios en el comportamiento de los estudiantes como ira, ansiedad, miedo, tristeza o depresión, las cuales entorpecen el aprendizaje, pues impiden la motivación y concentración. El afecto pedagógico debe ser "acoger, acompañar, mediar, facilitar, respetar, aceptar la diferencia, ser exigente mas no intransigente, conocer y sensibilizarse frente a la realidad del estudiante y, sobre todo, formar no solo en el aspecto cognitivo, sino también en el emocional"

Se pudo determinar que hay una evidente relación entre la inteligencia emocional de los estudiantes y su rendimiento académico. La capacidad de comprender las emociones, sentimientos y estados de ánimo de sí mismo y del otro influyen en la capacidad de resolver problemas y relacionarse con los demás.

De la investigación se pudo inferir que el docente, como uno de los formadores del proceso de educación, debe estimular una interacción entre las emociones y el conocimiento para fomentar el crecimiento intelectual y emocional de los estudiantes. Entrenando las habilidades emocionales de los estudiantes, se facilitará la concentración, control de impulsividad y estrés, para llegar a un bienestar pedagógico y psicológico.

Es necesario llevar a cabo programas de educación emocional en los programas de formación de docentes para que mejoren su bienestar emocional y sus habilidades interpersonales, como la empatía; así podrán establecer vínculos con los estudiantes y optimizar la convivencia dentro del aula de clase.

Esta investigación nos aporta el resultado de su estudio, que es la influencia de las emociones en el rendimiento académico. Teniendo esto en cuenta, se podría desarrollar el inventario de Bar-On, en el que podremos determinar la inteligencia emocional de los estudiantes que tendremos como objeto de estudio. Esto nos servirá para el análisis de las deficiencias de aprendizaje en el aula de clase. Asimismo, se puede tener en cuenta el aspecto pedagógico; en nuestra investigación ya se tiene en cuenta la categoría ‘relaciones de poder’, en las que podremos analizar a fondo la relación profesor-estudiante. El afecto pedagógico lo podemos tomar como una subcategoría a desarrollar.

- “El video: herramienta de asimilación de contenidos en el aula de clase”

La investigación titulada “El vídeo: herramienta de asimilación de contenidos en el aula de clase” se realizó en la Corporación Universitaria del Huila, Colombia, por Eilen Lorena Pérez Montero, en el año 2013. El propósito del proyecto fue explorar la asimilación del conocimiento mediante videos y compararlo con la asimilación por medio de lecturas de estudiantes de la Corporación Universitaria del Huila.

El problema surge a partir de las deficiencias encontradas en el aprendizaje de algunos estudiantes de la Corporación Universitaria del Huila; el 80% de los estudiantes de la asignatura

de Teoría general de sistema no cumplen con el calificativo mínimo de 3.0. Esto se debe a que el método de aprendizaje que están tomando los estudiantes es memorístico. Por ello, se vio la necesidad de buscar estrategias para mejorar el aprendizaje, respondiendo a la pregunta ¿Cómo es la utilización del video como recurso didáctico con relación a la lectura en el proceso de asimilación de contenidos en la asignatura de Teoría general de sistemas del programa de Ingeniería ambiental de la Corporación Universitaria del Huila CORHUILA?

Se basaron en Piaget para entender el proceso de asimilación y, posteriormente, escoger el vídeo como estrategia para la comprensión del conocimiento. Piaget estudió la asimilación respecto a aspectos funcionales de la mente, explicándole como el modo en que un sujeto comprende los estímulos de su entorno y los adopta a su esquema de comportamiento, organizando y dando sentido a la información que recibe.

Según Barberis, Bombelli y Roitmán (2000) el vídeo es un recurso que aporta en el proceso de aprendizaje, pues facilita la asimilación de conocimiento. Al ser un recurso audiovisual, capta la atención por medio de las imágenes dinámicas y los diferentes recursos sonoros.

Para este estudio se utilizó un diseño cuasiexperimental en 116 estudiantes de la asignatura Teoría general de sistema de la Corporación Universitaria del Huila. Se repartieron en 3 salones y en cada uno se subdividió el grupo en 2. En una de las subdivisiones se usará como grupo experimental, donde se usará el video como recurso para el aprendizaje de un tema, y el otro como control, se seguirá usando el método tradicional de la clase, las lecturas.

Se le presentó un video a un grupo y al otro un texto referente a la Teoría del Caos. Luego se les realizó la misma prueba evaluativa a ambos grupos para determinar si hay una diferencia significativa en la forma de asimilación entre cada grupo. Se tuvieron en cuenta variables como cansancio, ansiedad y somnolencia. Se realizó la prueba por medio de un

software que tomaba como variables la asimilación de contenido y como variable independiente las estrategias que se utilizaron.

El resultado estadístico que arrojó el software evidencia diferencias significativas en el proceso de asimilación de información entre las estrategias aplicadas para el estudio. “Al comparar los grupos a través de sus medias, se denota una relación significativa con un valor del 30.237 para el grupo experimental (video), presentando además una prueba de Fisher con un valor alto”.

Así pues, el uso del video como estrategia didáctica en un aula de clase contribuye a la construcción del conocimiento, sirviendo de refuerzo contundente por medio de los recursos visuales y sonoros que facilitan la captación de la información. La estrategia audiovisual funciona debido a que tiene una mayor aceptación naturalmente, ya que se habla de nativos digitales, sujetos construidos en una era tecnológica donde rige lo visual. Esta investigación nos aporta el uso de los recursos audiovisuales como una herramienta que establezca una mayor recepción de los contenidos que se pueden presentar en un aula de clase, sin dejar a un lado los textos como bases teóricas.

- “Cómo aprovechar el aprendizaje colaborativo en el aula”

La investigación titulada “Cómo aprovechar el aprendizaje colaborativo” en el aula” se realizó en la Universidad La Sabana, por César Alberto Collazos y Jair Mendoza en Bogotá, Colombia, en el año 2006. El propósito del proyecto fue determinar algunas consideraciones que se tienen sobre el trabajo colaborativo, presentar las características del mismo y, finalmente, ofrecer una guía para implementar un esquema de aprendizaje colaborativo en el aula de clase.

Se vio la necesidad de investigar sobre el aprendizaje colaborativo debido a que, a pesar de que este método ya se ha implementado en grupos de estudio, hay poca profundización sobre

su implementación en el aula de clase y las herramientas que se deben utilizar para la realización de este.

Se basaron en Theodore Panitz (1997) para definir el aprendizaje colaborativo como el uso de grupos para que los estudiantes aprendan juntos y puedan optimizar su proceso de aprendizaje. En este, los participantes son quienes deciden la manera de interactuar y se necesita de una interdependencia para lograr un acoplamiento del grupo. Sin embargo, el trabajo individual es visto como una herramienta complementaria para llegar a los objetivos que se esperan.

El aprendizaje colaborativo será efectivo si hay una interdependencia entre los participantes, entendida como la necesidad de compartir conceptos para sacar conclusiones y dividir roles complementarios y compartir conocimiento sobre términos explícitos. Una interdependencia positiva se refiere a que el éxito de una persona se relaciona con el de los demás, esto incentiva la colaboración dentro del grupo. A continuación, se presenta el esquema colaborativo para una interdependencia positiva.

Por medio de este tipo de aprendizaje se logra la interacción entre los pares, generando una comunicación que permita un mejor entendimiento del conocimiento, sin él, el aprendizaje individual sería más difícil. La interdependencia transforma un grupo en un equipo de trabajo que persigue objetivos comunes y trabajan en conjunto para alcanzarlos.

Respecto a los roles, debe haber un cambio en ellos, pues en este aprendizaje colaborativo los participantes son quienes buscan la manera de entender conceptos, en este caso los profesores deben asumir otras actitudes y saber en qué momentos intervenir. Para Johnson D., Johnson R. y Johnson E. (1994) llevar a cabo el aprendizaje colaborativo en un aula de clase puede llevar hasta tres años para implementarlo adecuadamente, debido a que hay un cambio cultural y de roles que se han impuesto a lo largo de la historia de la educación.

Los estudiantes deben tener ciertas disposiciones para que se pueda llevar a cabo, deben ser responsables con su aprendizaje, autorregulando sus conductas. Definen los objetivos que quieren alcanzar, establecen cuales son los problemas y se autoevalúan bajo estándares de excelencia. Tienen ímpetu para desarrollar las actividades, son colaborativos, entendiendo que el aprendizaje es un proceso social, tomando a consideración las ideas de sus demás compañeros de trabajo. Son estratégicos al momento de implementar estrategias que les sirvan para resolver problemas, desarrollando así la metacognición (aprender a aprender).

En cuanto al rol del profesor, debe definir las condiciones bajo las que se realizará el trabajo, planteando los objetivos que se quieren alcanzar, determinando las temáticas que se deben trabajar y los conocimientos mínimos que se deben adquirir en el proceso. Según Van Til y Van der Heidjen (1996) el profesor debe definir objetivos, el tamaño y la composición del grupo, la distribución del salón, los materiales de trabajo, dividir el tema en subtareas y propiciar una lluvia de ideas respecto al tema. Asimismo, usar elementos de la vida cotidiana para posicionar el conocimiento en información útil que les sirva a los estudiantes para su vida diaria.

El profesor también debe hacer las veces de mediador en el proceso, verificando el proceso de aprendizaje de los estudiantes, preguntando el porqué de sus respuestas, evitando dar una opinión que les de la respuesta correcta. Sin embargo, debe dar pistas que los lleven a la solución del problema, ayudándolos a usar estrategias. Los autores plantean algunas preguntas que permitan retroalimentar el trabajo:

-¿Cuál es la idea principal de...?

-¿Qué pasa si...?

-¿Cómo afecta a.…?

-¿Por qué es importante...?

-¿Cómo se relaciona... con lo aprendido antes?

-¿Qué conclusiones se pueden deducir de...?

Es su papel como instructor, también debe realizar actividades de enseñanza, dando explicaciones sobre las tareas que dispone para la clase, las habilidades sociales que deben utilizar, monitorear el proceso y evaluarlo. Es muy importante que el profesor explique las competencias que deben emplear los estudiantes para un desarrollo efectivo del aprendizaje colaborativo, para que tengan una noción sobre el significado de trabajar en equipo, pues puede haber diferencias entre estudiantes en el sentido de responsabilidad y ética.

En cuanto al monitoreo del proceso de los estudiantes, se considera pertinente utilizar el modelo de Johnson Et. Al (1998), en el que se realiza una prueba diagnóstica en el que se evalúa "el nivel actual de conocimiento y habilidades en que se encuentra el estudiante", una formativa en la que observa el progreso que llevan y una sumativa, que permite determinar el nivel que alcanzaron.

A continuación, los autores ofrecen una guía para realizar trabajo colaborativo en el aula de clase:

-Determinar los objetivos generales y específicos sobre las actividades que realizarán los estudiantes.

-De un tiempo estimado para desarrollar la tarea, podría ser una hora, un día, una semana, dependiendo de la actividad. Puede realizar momentos de reflexión para que razonen sobre lo que están aprendiendo con lo que ya conocen.

-Para dividir los grupos, juntar a los que tienen características de diferente personalidad, género, habilidades, etc. Se recomienda que no tengan más de 4 integrantes.

-En cuanto a la distribución física del salón, se pueden dejar cerca a los compañeros de equipo, el salón debe ser flexible como para que los estudiantes puedan moverse a otros asientos.

-El escritorio del profesor puede variar de posición.

-Para lograr una interdependencia positiva se recomienda:

-Pedir un producto.

-Asignar roles a cada estudiante para que cada uno se encargue de algo.

-Entre esos roles.

-Al final de la actividad, seleccionar un estudiante para que explique los resultados obtenidos y los métodos utilizados para cumplir con el objetivo.

Con el fin de que no haya inconvenientes por la falta de cooperación por parte de alguno de los estudiantes, se recomienda evaluar el proceso de cada estudiante y hacer evaluaciones orales aleatorias. Invite a los estudiantes a tener un sistema de comunicación en que todos participen, por medio de actividades que estimulen la comunicación efectiva.

En cuanto a la evaluación, se recomienda que el profesor determine las acciones que analizará y calificará de los estudiantes y el momento en que hará esas pruebas. Fomente que los estudiantes hagan autoevaluación de desempeño y de una retroalimentación sobre los resultados que le presentaron. Si los estudiantes terminan antes de lo previsto, puede hacer que los estudiantes comprueben si la respuesta es la correcta, que comparen sus respuestas con las de otros grupos que también hayan terminado antes y diseñar actividades rápidas que refuercen los conocimientos adquiridos.

Estas acotaciones, implementadas en el aula de clase, generan nuevos espacios de aprendizaje en que se cambia la estructura tradicional, sin embargo, esta es un complemento con otras formas de pedagogía. Al ser un gran cambio de tipo de aprendizaje, se debe implementar gradualmente y ajustarse a las necesidades del grupo. Es necesario el cambio de roles entre estudiantes y profesores, creando una interdependencia positiva que haya una colaboración efectiva.

Esta investigación aporta una guía que permite desarrollar la colaboración efectiva en el aula de clase, poniendo a consideración las características que debe tener el docente para que

los estudiantes puedan realizarlo de manera adecuada y la actitud de los estudiantes frente a esta forma de aprendizaje.

- “El cuento como estrategia didáctica para mejorar la producción escrita en los alumnos de quinto grado del centro educativo santa inés del monte del municipio de cáceres”

La investigación titulada “El cuento como estrategia didáctica para mejorar la producción escrita en los alumnos de quinto grado del Centro Educativo Santa Inés del Monte del municipio de Cáceres” se realizó en la Universidad de Antioquia, por Yonahira Mazo Meza en el año 2013. El propósito del proyecto fue plantear e implementar una estrategia didáctica que permita el mejoramiento en la elaboración de textos escritos en estudiantes de quinto primaria del Centro Educativo Santa Inés del Monte

El problema que se planteó fue ¿Cómo mejorar la producción escrita utilizando el cuento como estrategia didáctica en estudiantes de quinto grado del Centro Educativo Santa Inés del Monte del Municipio de Cáceres – Antioquia? Debido a que uno de los problemas que se presentan en el ámbito académico es la falta de rigor en la escritura, elaborando textos sin coherencia ni argumentos.

Se decidió trabajar en la producción de textos ya que la escritura es otra forma de significar con el fin de comunicarse, además se puede representar el habla a través del alfabeto (Anna Camps y Teresa Ribas, 1993). Para Ribas y Camps, en la escritura el factor de la motivación se encuentra guiado por la función afectiva y emocional que se atribuye al contexto en que se vive.

Se tomó como referente a Cassany (1990) para escoger la metodología para la aplicación y evaluación de la estrategia didáctica, de cuatro enfoques que el autor propone, se escoge el enfoque basado en el proceso. Este trabaja la composición, el cual enseña los “pasos y estrategias que se deben usar durante el proceso de creación y redacción”.

Se busca que los estudiantes realicen un esquema para la realización de los textos, haciendo lluvia de ideas, creando objetivos, organizando ideas, redactando, puliendo las frases que vaya escribiendo y revisando su texto. También se tomó del autor la forma de evaluar por parte de los estudiantes, tomando la redacción como el foco de valoración. El fin es que el estudiante mejore sus hábitos de composición "que supere bloqueos, que gane agilidad y rentabilice su tiempo".

El tipo de investigación que se utilizó fue la de investigación-acción para llevar a la práctica la estrategia didáctica, con la facilidad de tomar variantes de uso e interpretaciones. Se tomaron 15 estudiantes entre los 11 y 14 años de quinto primaria del Centro Educativo Santa Inés del Monte, habitantes de la zona rural del municipio de Cáceres – Antioquia. Los participantes son de bajos recursos económicos, en la zona de residencia se maneja la agricultura. Cabe resaltar que la mayoría de los padres de los estudiantes no saben leer ni escribir

Se realizó un diario de campo como instrumento de recolección de datos para tomar registros escritos y fotográficos de la investigación para encontrar las dificultades que tienen los estudiantes durante talleres y la actitud que toman frente a la actividad. Se hizo una prueba diagnóstica dividida en tres partes:

Primero se les llevó diferentes textos como cuentos, fábulas, noticias, tiras cómicas, libros, y poemas para para determinar el preferido por los estudiantes e implementar la estrategia didáctica. En este proceso se dejaron varios textos sobre una mesa, cada estudiante escogió uno para leerlo durante 30 minutos y al pasar el tiempo, cada uno tuvo que contarles a sus compañeros de qué trataba. Se identificó que los estudiantes no gustan de los textos argumentativos, ya que para ellos tienen un grado de complejidad, por ello no lo escogieron, se inclinaron por los narrativos, específicamente el cuento.

Segundo se les entregó una ilustración a cada uno para que escribieran un cuento. Se evidenció problemas en la redacción, organización de ideas, uso de conectores, ortografía y coherencia a la hora de escribir, no terminan las ideas y no escriben más de cinco renglones en sus textos.

Tercero se recolectaron todos los cuentos para analizarlos y, posteriormente escoger la herramienta metodológica según la necesidad. Se escogió el modelo pedagógico Nueva Escuela, diseñado por Vicky Colbert, Beryl Levinger y Óscar Mogollón, "basado en los principios de autonomía, respeto al ritmo de aprendizaje activo atendiendo a las necesidades de la comunidad y a lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional". Se buscó intervenir en el grupo durante ocho talleres, tomando la teoría, lectura y la creación para conseguir el objetivo que se plantea.

En la teoría se trabajó ¿qué es un cuento?, ¿para qué se escriben cuentos? Elementos del cuento y la estructura del cuento.

Se usaron las lecturas: Caperucita roja, Pinocho, Pulgarcito, La bella durmiente del bosque, Cenicienta, El gato con botas, Los tres cerditos, Majo, el rinoceronte, La bella y la bestia, Juul, La Cenicienta que no quería comer perdices y El Rey mocho.

Para trabajar la creación se trabajó la producción de cuentos y la re-creación de cuentos.

Se tomó como complemento las etapas de producción textual de Camps y Ribas (1993) para trabajarlas con los estudiantes:

Etapa de planeación: Se identifica el sitio donde se desarrolla el cuento, se definen los personajes con sus características, el tipo de narradores, el tiempo y espacio, enumerar y organizar las acciones, definir el tema y un título.

Etapa de textualización: Se ordenan las ideas, se definen las acciones y se organiza la estructura del cuento y conceptos.

Etapa de revisión y corrección: El docente revisa cada texto a nivel individual, se identifica y corrige los errores y se revisa la ortografía y puntos de puntuación.

La teoría y la etapa de planeación se llevaron a cabo en los dos primeros talleres. En el primero se leyó un cuento en el que se tuvo que identificar el inicio nudo y desenlace, que la mayoría de los estudiantes lograron hacer, pero no se logró identificar aspectos como el espacio, tiempo, atmósfera y trama, por ello se realizó nuevamente la lectura y sobre la marcha se precisaron estos elementos para diluir los interrogantes y afianzar la información.

En el segundo taller se les entregó una rejilla para diligenciar datos como el lugar de los hechos, determinar personajes principales y secundarios, tiempo verbal, propósito del cuento, tema y enumeración de acciones. Los estudiantes mostraron debilidades a nivel individual, pues no sabían que escribir, así que se reunieron en grupos de dos o tres para decidir con sus compañeros, esto les facilitó completar la rejilla.

Las lecturas se trabajaron en la etapa de textualización en el que también se realizaron dos talleres. En el primero se leyeron varios cuentos, cada grupo de trabajo que se organizó en el taller anterior debió escoger un cuento y narrarlo a sus demás compañeros, para esto se ordenaron las ideas, se definieron las acciones y se organizó la estructura del cuento. Hubo gran acogida en la actividad, los estudiantes mostraron entusiasmo en la realización. En el segundo taller se trabajó la producción de un cuento, tomando en cuenta la rejilla que habían hecho, en este primer borrador se evidenció mejoría en la escritura de los estudiantes, presentando más coherencia y cohesión.

La creación se llevó a cabo en la etapa de revisión y corrección, pero en la investigación no se especifica cuantos talleres se tomaron para esta parte. Se hace el producto final teniendo en cuenta la teoría aplicada en los anteriores ejercicios. El docente debe revisar cada texto, identificar las falencias y corregir errores para que el estudiante realice ajustes y reescriba el

texto. Se determinó que los escritos finales presentaron creatividad, precisión en el inicio, nudo, desenlace, espacio y tiempo, con manejo de signos de puntuación y ortografía.

"Cabe resaltar, que lo importante de esta propuesta didáctica no es el producto final, sino el proceso por el cual los alumnos atravesaron para mejorar aspectos sobre la producción escrita". Según Cassany (1990) el enfoque basado en proceso tiene como finalidad la composición, mostrando la importancia de los pasos que hay que realizar para llegar al producto final. De esta manera se les enseñó a los estudiantes que la escritura requiere un proceso desde planeación y que debe pasar por una evaluación para poder corregir errores.

Se evidenció que la evaluación es un "factor trascendental en todo lo relacionado con el aprendizaje y el fortalecimiento de la producción escrita de los estudiantes", ya que permite generar un espacio en que los estudiantes se sientan motivados a corregir para conseguir un mejor resultado en sus productos, específicamente la producción escrita. Sin embargo, la autora advierte que la evaluación es vista por algunos estudiantes y profesores como una forma de castigo, generando bloqueos y apatía por parte de los estudiantes, ya que utilizan el recurso de manera inadecuada.

Por ello los alumnos deben ser también actores en el proceso de evaluación, según la autora, durante la investigación se notó que "entre menor la participación de los alumnos en los procesos de evaluación de la producción escrita, se evidenciaba una mayor actitud de apatía de los mismos en relación a la clase".

La propuesta de la investigación ayudó a mejorar la producción escrita en los estudiantes del Centro Educativo Santa Inés, debido a que el proceso que llevaban antes estaba enfocado a la forma, sintaxis y caligrafía, y usando el cuento como entretenimiento entre los estudiantes. Los participantes fueron muy receptivos en el proceso y mostraron mayor motivación para escribir teniendo en cuenta que ellos escogieron el tipo de texto que les gustaba y que se les dieron pautas claras para la realización de los talleres.

Esta investigación aporta una población que podríamos trabajar que son los estudiantes de quinto primaria, ya que están en una etapa en la que están en el proceso de construcción de teoría básica como la producción de textos, que es otro ítem que podemos trabajar, ya que la escritura es otra manera en que se logra la comprensión de significados. También se puede rescatar las etapas de producción textual de Camps y Ribas para usarlas en caso de tomar la producción de textos como herramienta en nuestra investigación. Asimismo, nos aporta la importancia de la participación de los estudiantes en la etapa de evaluación.

- "Unidades didácticas y desarrollo de habilidades comunicativas en el aula"

La investigación titulada "Unidades didácticas y desarrollo de habilidades comunicativas en el aula" se realizó en la Universidad Santo Tomás, por Mario Fernando Reinoso Gómez, en el año 2017. El propósito del proyecto fue fortalecer las habilidades comunicativas de estudiantes de grado noveno de un colegio público de Bucaramanga.

La investigación se planteó debido a que el grupo en cuestión presenta dificultades en la comprensión de lecturas, esto se evidenció en los resultados de las Pruebas Saber que se aplica en dicho grado y una prueba diagnóstica de lenguaje, que demuestra problemas para redactar, sostener argumentos y de escuchar.

Tomaron como referente a Noam Chomsky (1999) en cuanto a la teoría lingüística. Él aborda el lenguaje como parte innata del ser humano, este nace con habilidades preconcebidas al nacer, pero se complementa por medio de la experiencia. La investigación tomó de Chomsky el principio de que el humano tiene un organismo para la adquisición del lenguaje que se ajusta a nuevos conceptos por medio de situaciones de comunicación.

Se vio la importancia de desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes por medio de las habilidades ya que, según Hernández, Maldonado y Ospina (2015) ven el desarrollo de las habilidades críticas como un proceso fundamental para comprender el pensamiento crítico. Las habilidades permiten comprender estrategias para la realización de una acción con un

propósito. “En este sentido la noción de habilidad abarca un contenido más amplio que vincula conocimiento, experiencias, voluntad y capacidad, en torno a un proceso de aprendizaje continuo que moldea y orienta al sujeto desde su entorno sociocultural”.

La metodología que se utilizó en la investigación fue de corte cualitativo con un enfoque de investigación-acción. La metodología permite establecer las dificultades en el proceso de lectura y escritura, para analizarlas y encontrar alternativas que acerquen a los estudiantes a cumplir con el objetivo de mejorar sus competencias comunicativas. Se usó un cronograma para implementar la investigación: preparación, reflexión inicial, planificación, acción-observación y reflexión parcial. Se tomó como grupo para la investigación a estudiantes de grado noveno de una institución educativa pública en Bucaramanga.

Se realizó una prueba diagnóstica para conocer las bases conceptuales que tienen los estudiantes y establecer en qué conceptos son los que tienen falencias. Esta prueba evaluó cuatro habilidades comunicativas que comprenden la comprensión lectora, la elaboración de un texto, cuestionario para valorar la capacidad de escucha y una exposición argumentada sobre una temática de interés juvenil. Al final de todo el proceso se llevó a cabo una prueba final que evaluaba los mismos ítems que la prueba inicial con el fin de verificar el progreso de los estudiantes.

Se planificaron tres unidades didácticas que no se encuentran especificadas en la investigación, pero se explica a manera general que abarcó espacios para la escucha de reflexiones teóricas, espacios de lectura, creación de textos orales y escritos y la realización de un proyecto en equipo con el fin de alcanzar un objetivo en común. Sin embargo, se planteó una unidad didáctica modelo para el fortalecimiento de las actividades comunicativas:

Elementos fundamentales para la construcción de unidades didácticas:

Planteamiento inicial del tema: Se puede iniciar el tema a trabajar en el aula por medio de elementos de la vida cotidiana, como hablar del tiempo que demoran para llegar al colegio

para hablar de trayectoria. De esta manera los estudiantes tienen un primer acercamiento más íntimo con el tema a tratar, “la eficacia de este tipo de aprendizaje radica en su significatividad y no en técnicas memorísticas.

Manejo del tiempo: En cuanto a la investigación se tomó tres semanas por cada unidad, durante la semana se realizaron dos sesiones de dos horas. Se debe tener en cuenta que el tiempo que se establece para las actividades puede variar, en este caso algunas veces se prolongó el tiempo por espacios de reflexión y análisis de las temáticas. También se tuvo que aplazar o hacer las actividades en tiempo extra clase para eliminarlas debido a otros compromisos institucionales que se presentaron.

Pertinencia de las actividades: Esto se lleva a cabo teniendo en cuenta los objetivos que se quieren alcanzar para la clase. La investigación buscaba mejorar las habilidades comunicativas, por ende, se trabajó en la expresividad de los estudiantes, el trabajo en equipo por medio de un proyecto que debieron realizar en conjunto. Asimismo, se debe propiciar un ambiente de enseñanza cálido para controlar inconvenientes de forma asertiva.

Herramientas para la implementación de las unidades didácticas:

Imagen: El uso de imágenes para las explicaciones es muy importante, en uno de los talleres de la investigación “se buscó llamar la atención de los mismos hacia el tema haciendo uso de imágenes que evocan el sentido artístico de las obras literarias que se estaban mencionando, esto con la intención de que ellos visualizan a manera de collage los referentes conceptuales de las mismas”, el usar imágenes para afianzar un conocimiento les facilitó escuchar y entender mejor el tema, fue de gran ayuda para ilustrar y explicar verbalmente de forma más clara.

Video: El apoyo audiovisual permite una mayor orientación sobre las explicaciones, pues contextualiza de manera más simple las situaciones como espacio y tiempo, activa la sensibilidad y facilita la interpretación de las actitudes de los personajes que pueden llegar a

ver en este recurso. Para la investigación se presentó un documental llamado Camino a la escuela con el que lograron empatizar y conseguir más recepción por parte de los estudiantes.

Talleres: Es un complemento de gran ayuda, pues da la oportunidad de reforzar conceptos que el profesor haya explicado o que hayan visto por medio de otros recursos como la imagen y el video. Además, persuade al estudiante para que investigue más a fondo dichos conceptos. Es importante que el profesor esté dispuesto a aclarar cualquier duda.

Textos: Mediante la lectura de imágenes, videos, de texto y hasta de jeroglíficos hace menos tedioso el hecho de leer para los estudiantes, se puede implementar la lectura en voz alta en conjunto con el profesor y el estudiante.

Estrategias didácticas:

Mapas mentales: Ayuda a que el estudiante aprenda y recuerde información. Mediante este recurso el estudiante estimula sus habilidades de lectura, escritura y organización de la información, de esta manera puede explicarla de forma oral con pocas complicaciones y argumentos que le respalden.

Grupo en red social: El uso de las TIC para la retroalimentación permite que el estudiante también construya de forma autónoma en su proceso de aprendizaje. En la investigación se abrió un grupo de Facebook en el que se presentó una película sobre títeres y luego se le pidió a los estudiantes que compartieran una puesta en escena de títeres. Para un uso adecuado de esta herramienta “se debe concientizar y educar su uso” Alamo, Meza de la Hoz, Fernández y Abúndez, 2015).

Método de preguntas: Este recurso incentiva a la participación, promoviendo la confianza para hablar en público y el diálogo entre estudiantes. También potencia la habilidad para escuchar los argumentos de los compañeros y la de hablar con un sentido crítico.

Trabajo colaborativo: Este factor permite trabajar el sentido social de los estudiantes, fomenta el trabajo en equipo y empuja a los estudiantes a escuchar las opiniones de los demás.

Trabajo por proyectos: En la investigación se contempló la creación de un proyecto grupal a modo de evaluación final. “Se asignaron grupos de trabajo de 5 estudiantes con la finalidad de retratar a través de un documental una situación propia de sus entornos. A partir de los conceptos trabajados en clase y haciendo uso de sus teléfonos celulares, los estudiantes contarán una historia en el formato del documental.” Una evaluación que no se presenta de forma tradicional (en una hoja de examen se le presenta al estudiante preguntas para que responda en selección múltiple o pregunta abierta) hace que el estudiante no sienta presión y disfrute el trabajo.

Evaluación de enseñanza:

Acción docente: En este ítem se valora la incidencia del profesor en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, tomando en cuenta sus actitudes frente a las situaciones en el aula, como desinterés por parte de algún estudiante.

Fundamentación conceptual: El docente debe estar capacitado para preparar una clase y que sea capaz de enseñarle a los estudiantes el propósito de esta, pues la preparación de las temáticas y las estrategias metodológicas son esenciales para alcanzar la finalidad de la clase.

Interés que suscita en los estudiantes: Es importante que el profesor despierte el interés de sus estudiantes por aprender, ya que de esta manera se facilita el trabajo y la participación en el aula de clase. Esto se puede lograr mediante las herramientas ya mencionadas como los recursos audiovisuales o las preguntas para fomentar la participación.

Evaluación de aprendizaje:

Actitud y participación: Se puede conseguir una actitud receptiva por parte de los estudiantes si se desarrollan unidades didácticas que se ajusten a las afinidades y destrezas del grupo, con el fin de hacer que los estudiantes se sientan cómodos y se desarrolle un ambiente agradable de aprendizaje.

Cumplió con los objetivos de aprendizaje: Esto se califica en el momento en que acaba el trabajo final de una temática. No solo se debe tener en cuenta el producto final, sino las habilidades alcanzadas por los estudiantes para llegar al objetivo.

Desarrollo de las habilidades comunicativas: El momento propicio para el desarrollo de las competencias comunicativas es en el momento de la interacción, que inducen al acto del habla.

La investigación permitió concluir que la planificación optimiza el quehacer del profesor. Asimismo, que el docente esté en constante observación del proceso del estudiante le da la posibilidad de encontrar las debilidades que pueden tener y así buscar la forma de transformarlas en fortalezas.

Esta investigación aporta las unidades didácticas como una forma para llevar a cabo el proceso de enseñanza de los estudiantes para que puedan mejorar sus habilidades comunicativas, asimismo un modelo que sirve de guía y facilita no desorientarse del objetivo que es mejorar las habilidades. También aporta recursos que se pueden utilizar para fortalecer la participación activa de los estudiantes.

- “Una clase de película, competencias comunicativas, competencias ciudadanas, resolución de conflicto y video”

La investigación titulada “Una clase de película, competencias comunicativas, competencias ciudadanas, resolución de conflicto y video” se realizó en la Universidad de la Sabana, por Diana Marcela Gómez Murcia en el año 2011. El propósito del proyecto fue abordar la competencia comunicativa, competencia ciudadana, resolución de conflictos para realizar una propuesta pedagógica por medio del lenguaje audiovisual en la Institución Educativa Distrital Nueva Zelandia.

La investigación se planteó a partir de los problemas de convivencia que se presentaban en los estudiantes de grado sexto de la institución educativa. De ahí surgió la pregunta ¿cómo

evolucionan los estudiantes de grado sexto Del colegio Nueva Zelandia, participantes en el proyecto de aula: “Una clase de Película” en cuanto a sus competencias comunicativas y la resolución de conflictos?

Se basaron principalmente en el trabajo colaborativo para realizar el proyecto de aula, ya que el aprendizaje colaborativo busca que los estudiantes planteen una estructura de interacciones y tengan control sobre las decisiones respecto a su aprendizaje. Esta metodología se desarrolla generalmente en trabajos en grupo, incentivando a los participantes a conocer, compartir y ampliar la información que tiene cada uno por medio de discusiones, con el fin de llegar a una meta en común (Pani, 1997).

Para implementar el aprendizaje colaborativo se presenta el siguiente esquema:

Figura 23.

Esquema sobre los referentes básicos para propiciar una dinámica de aprendizaje colaborativo de Jonson y Jonson, 1994.

EN JONSON Y JONSON (1994) Y OTROS SE ENCUENTRAN LOS SIGUIENTES REFERENTES BÁSICOS		
¿CUÁLES SON LOS REFERENTES BÁSICOS PARA PROPICIAR UNA DINÁMICA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO?		
INTERDEPENDENCIA COLECTIVA	RESPONSABILIDAD GRUPAL	1. Cada estudiante se preocupa por el desarrollo del grupo. 2. Se reducen las posturas pasivas, dominantes o competitivas a través de la interacción con los pares.
INTERDEPENDENCIA COLECTIVA	PROMOCIÓN GRUPAL	1. Se aprende a complementar las competencias y habilidades individuales con las del grupo de manera que se optimizan las posibilidades para obtener el logro propuesto. 2. El grupo realimenta a cada individuo del grupo de manera que su desarrollo corresponda al nivel de los logros obtenidos. 3. Se cambia la competitividad por el aseguramiento del aprendizaje de cada del grupo.
	INCREMENTO DE LA AUTOESTIMA	1. Todos los miembros se distribuyen la responsabilidad. Las habilidades y características de los elementos que demanda la actividad se distribuyen heterogéneamente dentro del grupo.

		2. El grupo reconoce su efectividad al compararse con otros grupos y realimentar su propio progreso.
EN JONSON Y JONSON (1994) Y OTROS SE ENCUENTRAN LOS SIGUIENTES REFERENTES BÁSICOS		
¿CUÁLES SON LOS REFERENTES BÁSICOS PARA PROPICIAR UNA DINÁMICA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO?		
HABILIDADES SOCIALES PROCESOS DE EVALUACIÓN	**RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL**	• Se reconoce a sí mismo desde sus competencias y las coloca a disposición del grupo. • Aprende a respetar la participación y colaboración de los otros. • Adquiere habilidad en la planeación y administración de su tiempo y de sus competencias para desarrollar las acciones propuestas por el grupo frente a la intención de lograr el objetivo demandado en la tarea.
	NORMAS DE CONVIVENCIA	• Se aprende a escuchar de manera activa. Se reconocen las técnicas y procedimientos básicos para interactuar de manera colectiva. • Se aprende a hacer consenso y asumir responsabilidades asignadas por el grupo. • Se aprende a construir buenas relaciones entre los medios del grupo. • Se aprende a aceptar y a pedir ayuda, como a respetar y tolerar a los ritmos de los otros.
HABILIDADES SOCIALES PROCESOS DE EVALUACIÓN	**DEFINICIÓN Y UTILIZACIÓN DE ESPACIOS DE DESARROLLO**	• Uso de la comunicación oral, grafica y textual como efecto de apoyo a la construcción argumentativa alrededor de las decisiones que se toman. • Manejo de escenarios donde la representación de los procesos y principios involucrados se hacen explícitos, tangibles y diferenciadores de los procesos de comunicación. • El grupo reconoce su efectividad al compararse con otros grupos y realimentar su propio progreso.
	HABILIDADES DE REGULACIÓN Y CONTROL	• Se aprende a trabajar sin el control policivo del docente. Se independiza del control normativo y reconoce la efectividad de la construcción grupal. • Se aprende acatar la corresponsabilidad y asumir y aceptar procesos de evaluación, autoevaluación y heteroevaluación. • Se reconoce la realimentación y corrección de la acciones como una metodología orientada a la orientación de los logros.

Nota. Adaptado de Jonson y Jonson, 1994.

Respecto a la resolución de conflicto, se toma la palabra conflicto como disputas, oposiciones o controversia que pueda ocurrir entre dos o más personas. A pesar de ser algo cotidiano y normal, no se debe ver como algo negativo, sino como una "oportunidad de crecimiento personal o grupal, según el tipo de conflicto del cual se trate" (Monroy y Ochoa, 2002).

Para desarrollar las competencias mencionadas anteriormente y la resolución de conflictos, se usará el video, pues según la propuesta de Montoya y Solano (2007) "el uso pedagógico de los medios es el diseño y desarrollo de dinámicas edu-comunicativas en el que se utilizan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como ambiente de aprendizaje. Los estudiantes, al apropiar el lenguaje audiovisual, hacer lecturas críticas y realizar productos, construirán conocimientos multidisciplinarios que les permitirán ampliar sus saberes de manera innovadora".

El proyecto se realizó en el colegio Nueva Zelandia en el que escogieron a 36 estudiantes del grado sexto, todos ellos pertenecientes a un grupo con problemas familiares, al cuidado de la Asociación Barranquillera de Caridad, el Hogar Sendero y el Hogar San Jerónimo, intervenidos por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. De estos 36 estudiantes se escogieron 12 para detallar el proceso: 6 con problemas de competencias comunicativas y 6 generadores de problemas.

Para implementar el uso del video en el aula de clase, "Una clase de película" diseñó tres etapas:

Sensibilización y preproducción:

Esta etapa pretende lograr un aprendizaje significativo por medio de la colaboración, alrededor del tema "resolución de conflictos", en que los estudiantes explorar los diferentes conflictos que se presentan en la cotidianeidad y formas de solucionarlo. Se les presenta las películas Volando a Casa, Los Increíbles, Madagascar, La Era del Hielo y Pollitos en Fuga para

caracterizar personajes y las actitudes que toman en las soluciones conflictivas y el trabajo colaborativo.

Luego, se les dio una ficha de análisis sobre las películas, para que identificaran los conflictos que se presentaban y que los comparan con los propios, asimismo sobre cómo es el trabajo colaborativo y los roles de trabajo en grupo. También se trabajó la "Carrera de Observación" para examinar los grupos de trabajo, los roles y problemas que tienen y las posibles soluciones que tomaran.

Producción:

Para trabajar las competencias comunicativas y ciudadanas se implementó el lenguaje audiovisual, y para la resolución de conflictos la producción de textos escritos, historietas y guiones. La etapa de producción comenzó en la construcción de historias de un conflicto que haya sucedido en el aula de clase e identificaron durante la etapa de sensibilización y preproducción. Después, se les enseñó a los estudiantes cuáles eran las partes de la cámara y los movimientos por medio de materiales que ellos mismos debían llevar. Se finalizó esta etapa con la realización de un noticiero sobre los conflictos, cada grupo le puso nombre al noticiero. Se tuvo en cuenta que el guion era el elemento base para la realización del video.

Postproducción:

El objetivo de la etapa de postproducción fue evidenciar las competencias adquiridas, junto con el trabajo colaborativo final. Se socializaron los guiones que cada grupo hizo sobre el conflicto que escogieron y se socializaron para, posteriormente, escoger uno en el que trabajaría todo el grupo. Luego, se definieron los roles de cada uno dependiendo de sus intereses. Los roles fueron: área de dirección, director, asistente de dirección, script, director de casting, área creativa y de investigación, investigadores, guionistas, área de fotografía, camarógrafos, área de arte, área de producción y área de sonido; de esta manera cada estudiante

se organizó según su rol para el día de la grabación final. En ella se llevó a cabo el guion, story line, sinopsis y el rodaje del video.

Como resultado del desarrollo del proyecto de aula, se tomaron dos casos específicos: Santiago, un niño conflictivo, repitente de grado sexto quien siempre buscaba ser el centro de atención, era grosero con sus compañeros y profesores, y causaba problemas cuando él no era el líder de las actividades. Durante el proceso del proyecto se vio la evolución de su actitud ante la clase y sus compañeros, desarrollando competencias colaborativas y un mejor desempeño en las clases. El otro caso fue el de Carolina, una niña con problemas para relacionarse no participaba en clase y era muy callada. En el proceso del proyecto logró mejorar sus competencias comunicativas, trabajando en equipo y participando con su grupo de trabajo.

Esta investigación aporta su diseño metodológico, en el que presentan una estrategia didáctica para mejorar las competencias ciudadanas y comunicativas, en el que se demuestra la evolución exitosa de específicamente los dos casos que se presentaron.

Capítulo 2: Taller Crónica Documental

El objetivo de este capítulo fue fortalecer las relaciones sociales de los estudiantes de décimo grado de la institución educativa INEM Custodio García Rovira, puesto que en esta etapa se desarrollan las habilidades interpersonales. Mediante el taller Crónica Documental se pretendió mejorar el proceso de aprendizaje y las relaciones sociales de los estudiantes a través del trabajo colaborativo y la comunicación horizontal; ya que dentro del aula de clases se realiza un proceso formativo en el que, a través de las experiencias y conocimientos de cada individuo, los colectivos construyen significados.

Considerando esta premisa, fue necesario elegir el tema que deseábamos investigar formulando una problemática específica y delimitando el objeto de estudio a la comunicación en la educación. En este caso, nosotros enfocamos nuestra atención en crear una estrategia

comunicativa asertiva, que lograra mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje en estudiantes y profesores, al igual que, las relaciones interpersonales y las relaciones de poder, que interfieren en el proceso de construcción de significados en la educación.

Aquí se debe tener en cuenta que el aprendizaje dentro del aula de clase es un proceso colectivo en el que se forman conocimientos a partir de vivencias compartidas. En este punto, coincidimos con Sleeter (1996) que la cultura es un conjunto complejo y dinámico, donde la persona adquiere y construye significados como miembro de una (o unas) comunidad(es), y no exclusivamente como miembro de la comunidad social hegemónica.

De esta manera, en el contexto de la educación, fue indispensable llevar una buena comunicación para cumplir la finalidad del sistema formativo, que es la construcción de significados. Esto permite desarrollar conocimientos tanto cognoscitivos, como afectivos que intervienen en el crecimiento personal, como lo expone Gisela Bravo y Maritza Cáceres (2006).

Para llevar a cabo el taller Crónica Documental se tuvo en cuenta que nos encontramos en un contexto mundial de pandemia, por el virus Covid 19, lo que nos obligó a realizarlo en modalidad remota, usando las herramientas digitales que ofrece la web 2.0. Esto fue una oportunidad para acoplarnos a las necesidades e intereses de los estudiantes y profesores, mediante nuevos modelos formativos que los prepare para competir eficazmente para la sociedad.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantearon dos estrategias para mejorar la comunicación: la primera fue el trabajo colaborativo, puesto que el aprendizaje surge del intercambio de conocimientos entre estudiantes y profesores. Esto implica que todos los actores del trabajo colaborativo participen activamente en la experiencia de enseñanza- aprendizaje (Panitz, 1998). Para que el aprendizaje colaborativo cumpla su objetivo, Kaye (1993) afirma que es necesario que en el aula de clase se establezcan relaciones de respeto, confianza y comunicación mutua.

Esto nos llevó a la segunda estrategia que fue la comunicación horizontal entre estudiantes y profesores en donde resultó fundamental abrir un puente de diálogo, que trascendía los lingüístico y lo cognitivo. En esta línea de acción también se involucró el aspecto afectivo de las personas y el contexto social en el que conviven, para entender sus expresiones y acciones al momento de interactuar. Con la comunicación horizontal, en este taller se pretendió crear vínculos sólidos y asertivos entre estudiantes y profesores pertenecientes a grupos culturales diferentes, para que el aprendizaje fuese un espacio en el que todos participaran y lograran construir conocimientos de manera colectiva. (Abdallah-Pretceille, 2001; Aguado, 2003; Banks, 2008; Essomba, 2006; Leiva, 2010)

Es por esto que para lograr el objetivo del taller se desarrolló un producto audiovisual dentro del formato crónica documental, en el que se aplicó el trabajo colaborativo entre 20 participantes seccionados en 5 equipos. De esta manera debieron plasmar sus intereses individuales en un solo producto.

Para realizar el taller, se trabajó de la mano con el proyecto Los Colores del Arte, una iniciativa del programa de Comunicación Social de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, liderada por la docente Adriana Marcela Carvajal Quintero, con el apoyo de Olga Janeth Méndez Mesa, profesora del Inem. Se propuso que los estudiantes de séptimo semestre capaciten y asesoren a los alumnos de décimo grado del colegio Inem respecto a temas audiovisuales. Este proceso se llevó a cabo en modalidad remota y pretendió instruir a los estudiantes en cuanto a la escritura y redacción de guion, producción audiovisual y el ejercicio de llevarlo a la práctica.

En el desarrollo de esta estrategia, el tipo de investigación estuvo basado en el enfoque mixto, experimental y de acción-participación. Al ser de carácter mixto, implicó un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos, y permitió una mejor

comprensión de los problemas de investigación de un solo enfoque. En este caso, evaluar la inteligencia emocional de los estudiantes y su trabajo en equipo

A través de la experimentación y aplicación de taller en las plataformas virtuales, se analizó el comportamiento de los estudiantes para entender su forma de comunicar y relacionarse con los demás integrantes del salón. Así mismo, se examinó cómo el uso de diferentes estrategias comunicativas (incluyendo los recursos tecnológicos) influyeron en su proceso de enseñanza- aprendizaje. La acción-participación se llevó a cabo en las capacitaciones y asesorías, pues en estas hay una correlación entre los participantes, aportando en la toma de decisiones, dirigidos hacia cumplir un logro.

Utilizar una metodología mixta y la investigación acción participación, nos permitió contrarrestar las experiencias obtenidas y diseñar estrategias satisfactorias adaptadas a nuestra pregunta problema. ¿Son las estrategias comunicativas, el factor determinante en el proceso de aprendizaje? Esto comprendiendo los actuales modelos de enseñanza y los nuevos formatos audiovisuales que promueven una formación más eficiente y de calidad dentro del marco de las clases remotas.

Para evidenciar a fondo cómo se llevó a cabo el taller y de qué manera se diseñó esta estrategia comunicativa, estructuramos este capítulo en cuatro momentos: en el primero se expone la ejecución del taller, mediante la creación de planes de estudio para cada capacitación, cronogramas y estructuración de la producción audiovisual. En el segundo momento, se da a conocer las asesorías y acompañamientos en la preproducción, producción y postproducción del documental. En el tercer momento, se exponen las experiencias que se vivieron en la realización del taller para así llegar al cuarto momento, que es proponer una estrategia de comunicación asertiva que mejore el proceso enseñanza- aprendizaje en el aula de clase.

2.1 Diseño del Taller

El taller Crónica Documental es una estrategia en la que un grupo de estudiantes llevan a cabo una producción audiovisual en formato crónica documental, con el fin de desarrollar habilidades sociales, cognitivas y comunicativas. Esto se realizó mediante el trabajo colaborativo en el aula de clase y la planeación por parte de los tutores de contenidos de su interés.

Fusionamos los géneros crónica y documental porque cada uno exige una investigación previa, hablan sobre hechos reales y permite la creación de historias. Martínez Albertos (1983) plantea que la crónica hace una valoración interpretativa de sucesos a través de un estilo ambiguo que relaciona el periodismo informativo y la capacidad de opinión de quien la escribe. Para ir más allá de lo escrito quisimos involucrar la parte audiovisual, llevando la crónica a un documental que permite plasmar escenas mediante la unión auditiva y visual.

Según Carl Plantines (2007), los documentales presentan a personas e historias reales. Asimismo, caracteriza a estos personajes, les construye una imagen y proporciona una identidad, más que ofrecer un testimonio sincero de los protagonistas. Considerando esto el Taller tuvo como propósito permitirles a los estudiantes del INEM, crear contenido con estilo de crónica relacionada con temáticas libres sobre la actualidad.

En Colombia, el sistema educativo y la manera en la que los maestros educan a sus estudiantes se ha mantenido estancado en muchos aspectos, así como lo afirma Flórez (1994) “academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen donde los estudiantes son básicamente receptores” desde hace un tiempo algunos profesores han decidido dejar a un lado la enseñanza tradicional y utilizar una metodología más dinámica. Una que incluya al estudiante como agente activo del proceso. Una que se ponga al ritmo de la evolución de los sistemas de hoy, bajo una mirada ética y consciente del impacto que el ser humano está generando en el mundo.

Por esto, como grupo interesado en lograr una estrategia capaz de crear tanto conocimientos, como experiencias, decidimos permitirles a los estudiantes crear su primer producto audiovisual, aportando ideas, compartiéndoles las bases de la producción y dejándolos ser creativos al momento de realizar un documental. Esto a través de asesorías virtuales y ejercicios prácticos que se enfocaron en el montaje de escenarios y en nuevos estilos de grabación.

2.1.1 Temario del Taller

Para llevar a cabo las sesiones con los estudiantes seleccionados, se organizó un cronograma que explica la manera en que se efectúa el taller. Esto con el fin de determinar qué contenidos son fundamentales para adquirir las habilidades sociales, cognitivas y comunicativas que se establecieron como objetivo de esta actividad extracurricular. Para esto se realizó una justificación para cada sesión en la que se expone con qué fin se realiza y qué propósitos pretende alcanzar. Asimismo, se especifica los logros que se quieren alcanzar a nivel conceptual, procedimental y actitudinal en los estudiantes durante cada encuentro.

Ante esto, Briceño (2005) indicó que “la educación, no escapa a la influencia de los cambios de la globalización”. Por eso es importante el acompañamiento de maestros que eduquen a los estudiantes mediante asesorías o clases exclusivas que ayuden a sobrellevar las nuevas situaciones que se presentan en la sociedad y adaptarse a ellas. Para entender mejor lo dicho, se plantea un diagrama que menciona algunos factores importantes a tener en cuenta en la educación del siglo XXI.

Este entorno cada día más complejo, cambiante y diverso culturalmente, demanda nuevas respuestas formativas a nivel de las instituciones de educación. Estas deben ir más allá de un proceso de aprendizaje centrado en la transmisión de conocimientos, planteamientos tradicionalistas en el aula de clase y de resistencia al cambio, las cuales los ha mantenido en un estado de inercia por varios siglos.

En esta sociedad del siglo XXI «ya no se aprende para la vida; se aprende toda la vida» (Cornella, 2001). Por esto, para dar paso a una educación donde predomine la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades que estimulen el trabajo en equipo, la rigurosidad en el trabajo y el fomento de una actitud positiva hacia las actividades se necesita estar en constante aprendizaje. Ser competitivos por el conocimiento que producen las instituciones, en cuanto a cómo la generan, aplican y utilizan. Para lograr esto fue de carácter esencial entablar una buena comunicación con los estudiantes, desarrollar en los encuentros talleres dinámicos y evitar llevar a cabo discursos de jerarquización o relaciones de poder, que intervinieran de manera negativa el proceso de enseñanza.

Dentro del taller, dichas asesorías se llevaron a cabo mediante el acompañamiento de un tutor que orientaba a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y que estuviese pendiente de ayudarlos a resolver los retos que se les presentaba al momento de desarrollar sus responsabilidades. Ryan (2000) destaca que los tutores aportan conocimiento, orientan las discusiones, contestan, responden, preguntas y sintetiza las contribuciones de los estudiantes. Para explicar mejor lo dicho, él plantea un esquema que muestra los roles que debe cumplir un tutor para poder ejercer un proceso formativo eficaz.

Al impartir conocimientos, Ryan encuentra una clasificación de cuatro roles básicos del tutor que son aspecto social, pedagógico, técnico y de dirección. En este, él busca la socialización para crear un ambiente favorable para el trabajo en equipo. La pedagogía como eje fundamental en la creación de conocimientos en el aula. Finalmente "el técnico y de dirección para establecer normas de funcionamiento y orientar sobre aspectos técnicos de los recursos disponibles", afirma el autor.

A lo largo del taller otro de los aspectos que se tienen en cuenta en el plan de sesiones es dejar claro por qué este contenido es transversal, es decir, por qué es importante conectar dos o más disciplinas para enriquecer los conocimientos desde diferentes ángulos. Así como lo

menciona Prat (2000) la transversalidad “son contenidos de enseñanza-aprendizaje que no hacen referencia a ningún área en concreto, sino que afectan a todas ellas y por ello, deben tratarse de forma global mediante proyectos compartidos por parte del profesorado de los centros educativos y a lo largo de la escolaridad”

Teniendo esto en cuenta, es desde las academias, que se debe poner en práctica la transversalidad, pues incentiva la interculturalidad, motiva aspectos interdisciplinarios, así como racionales, que favorecen el desarrollo integral de los jóvenes a temprana edad. Además, fomenta la educación en valores y potencia el vínculo de la escuela con el entorno, lo que resulta importante para crear relaciones interpersonales sanas y grupos de estudiantes que sepan trabajar en equipos.

Con base en esto, en el taller Crónica Documental se diseñó una tabla que expuso los momentos que se vivieron en cada sesión, las habilidades comunicativas que se pretendía lograr en los estudiantes y los recursos necesarios que se deseaban utilizar para abarcar momento del encuentro que duraba una hora.

Figura 24.

Programación general de los talleres. Autoría propia.

Momentos	Desarrollo de las habilidades comunicativas	Nombre de la actividad	Proceso	Recursos	Tiempo

En la ejecución del taller, se tuvo como idea principal fusionar áreas relacionadas con Comunicación Social que es la carrera que estudiamos los tutores, y que además es el énfasis que eligieron los estudiantes en el colegio INEM. Así mismo, quisimos involucrar el área de Artes Audiovisuales, que es un campo poco tratado en las escuelas y que atrapa la atención de los estudiantes al momento de usar cámaras, plasmar ideas y editar. La conexión de estas dos áreas nos permitió llevar a cabo este proyecto, como un taller extracurricular en el que

participaron jóvenes interesados y que quisieran aprender temáticas relacionadas con esta profesión. De esta manera, concebimos la transversalidad como el desarrollo de contenidos relevantes para mejorar la convivencia y las habilidades comunicativas entre los actores que hacen parte del sistema de educación.

Las sesiones constan de ocho encuentros, divididos en tres bloques, que contaron con la participación de los estudiantes que se inscribieron al taller y los cuatro tutores que lo impartieron. El primer bloque consta de cuatro sesiones de iniciación en las que se explicaron los temas de manera teórica, pero con actividades de **participación colectiva** para unir al grupo. Sarramona y Rodríguez (2010) aseguran que "la actuación educativa se ejerce tanto en nombre de los intereses generales de la comunidad como por delegación expresa de los tutores, principales responsables de la educación de los niños y jóvenes". Esta premisa denota el compromiso y la responsabilidad que asumimos al momento de llevar a cabo el taller y crear una estrategia comunicativa asertiva que mejorara las relaciones de poder al igual que el proceso enseñanza aprendizaje.

En el segundo bloque, las sesiones cinco y seis, se basaron en asesorías para discutir a nivel general las dudas y retos que podían presentarse a lo largo del montaje del documental. Esto teniendo en cuenta que, en tiempos de pandemia, y en un contexto natural, durante los **planes de rodaje** se presentan percances que modifican el planteamiento inicial. Barroso, J. (2009) define este concepto como "El documento que establece el orden de grabación con las indicaciones y horarios de trabajo en las distintas localizaciones en la que se va a desarrollar el proyecto".

Teniendo eso en cuenta, el último bloque conformado por las sesiones siete y ocho, se realizaron de manera individual con cada equipo de trabajo, para reconocer los problemas que presentaron y para pulir los detalles de la **postproducción**. Término que asumimos igual que Rubio (2006) como un concepto que ha venido a sustituir en las últimas décadas al más

tradicional “montaje” para referirse a las decisivas acciones en el proceso de construcción de un filme. Esta etapa se llevó a cabo de manera individual en los equipos, ya que cada uno de ellos presentaba obstáculos diferentes y problemas de distinto nivel en sus relaciones con los demás integrantes.

2.2 Agenda de Planificación

Para establecer un orden y el cronograma del taller Crónica Documental se concretó con los estudiantes y directivos del INEM un límite de dos meses, desde el 18 de septiembre hasta el 3 de noviembre del 2020, para impartir conocimientos, realizar asesorías y llevar a cabo el montaje del documental. Todos los viernes a las 10 de la mañana, en compañía de la profesora Olga Janeth Méndez del colegio INEM, se impartió una hora de clase en la que se desarrolló la sesión correspondiente, según el cronograma organizado.

Figura 25.

Cronograma de septiembre para las dos primeras asesorías. Autoría propia.

Cronograma - Septiembre

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18 **Taller 1** Introducción	19 **Encuesta BarOn**	20
21	22	23	24	25 **Taller 2** Cómo escribir una historia y un guión	26	27
28	29	30				

2.2.1 Taller 1

Dimos inicio al taller Crónica Documental en la tercera semana de septiembre, con una sesión de introducción, en donde se explicó en qué consistía esta actividad extracurricular y cuál sería la dinámica para poner en práctica un modelo pedagógico, diferente al de los colegios, con nuevos planteamientos frente el currículum de educación tradicional basado en la alienación. Como explica Durkheim, (1978) “Cuando se miran las cosas como son y han sido siempre, salta a los ojos que toda educación es un esfuerzo continuo para imponer al niño maneras de ver, sentir y de actuar a las que no hubiera llegado espontáneamente”.

Esto nos lleva al planteamiento de que desde las casas, las familias y luego las escuelas, se ha visto como normal que el proceso de enseñanza- aprendizaje sea forzado. Eso es lo que en la primera instancia como grupo quisimos evadir, y por tanto recurrimos a no ejercer relaciones de poder sino entablar conexiones interpersonales entre los participantes del taller, para crear una estrategia pedagógica nueva y basada en la comunicación asertiva.

En esa misma semana en la que se llevó a cabo la primera sesión, se utilizó el instrumento diagnóstico, del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn (1997). En él, se determinó una serie de habilidades que ayudaron a medir el nivel de inteligencia emocional con el que cada estudiante iniciaba el taller. Esto fue fundamental para entender el contexto educativo de los jóvenes, para analizar el reto que teníamos en cuanto a las relaciones sociales y para plantear una estrategia de comunicación acorde a sus emociones, formas de ser y proceso de aprendizaje.

Figura 26.

Cronograma de octubre para el taller 3 y 4. Autoría propia.

Cronograma - Octubre

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO
			1	2 **Taller 3** ¿Cómo grabar mi documental?	3	4
5	6	7	8	9 **Asesoría** ¡A grabar!	10	11
12	13	14	15	16 **Taller 4** ¿Cómo editar mi documental?	17	18|
19	20	21	22	23 **Asesoría** Entrega 1	24 **Encuesta**	25
26	27 **Entrega 2**	28	29	30	31 **Entrega final**	

2.2.2 Taller 2 y 3

Ahora, en cuanto al taller 2 y 3 se les enseñó a los estudiantes el proceso de preproducción para realizar su documental. En él, se les explicó cómo escribir un guión mediante la creación de historias, la manera en las que se debe narrar y los momentos por los que debe atravesar para lograr su propósito. Asimismo, se les instruyó en el montaje del documental, que comprende el uso de cámaras, planos, música e intensión del producto. Aquí ya se escogieron los equipos que trabajarían a la construcción del proyecto final.

El taller se realizó mediante una comunicación horizontal, en el que se construyeron conocimientos mediante la participación de todos en las actividades dinámicas e interactivas, y se buscó que desde el inicio del taller los participantes se sintieran cómodos. Como alguna vez afirmó Freire (1970), “la educación tradicional es el instrumento de la dominación cultural de las mayorías por las élites conservadoras". Con base en esto, quisimos dejar a un lado cualquier acto de dominación y lo sustituimos por integración e inclusión. Esto se logró

mediante la comunicación horizontal, en la medida que le realizamos preguntas a los estudiantes que no tuviesen una respuesta correcta o errónea, con el fin de romper el hielo y modificar las jerarquías establecidas en el sistema de educación.

2.2.3 Encuentro Presencial:

El 8 de octubre tuvimos la oportunidad de realizar un encuentro presencial con los chicos del colegio Inem. Allá se les entregó una guía que recolectaba todo lo aprendido en clase, una merienda y un libro o escrito como detalle. La actividad se realizó en horas de la mañana con la idea de tener un acercamiento más personalizado con los jóvenes y con el propósito de entablar relaciones sociales más fuertes, que influyeran de manera positiva en las sesiones de aprendizaje. Como destaca Schore (1994) las relaciones interpersonales son importantes en la remodelación del cerebro y por tanto en las acciones que llevan a cabo los estudiantes al momento de comunicarse con otros y procesar lo aprendido.

2.3 Asesorías

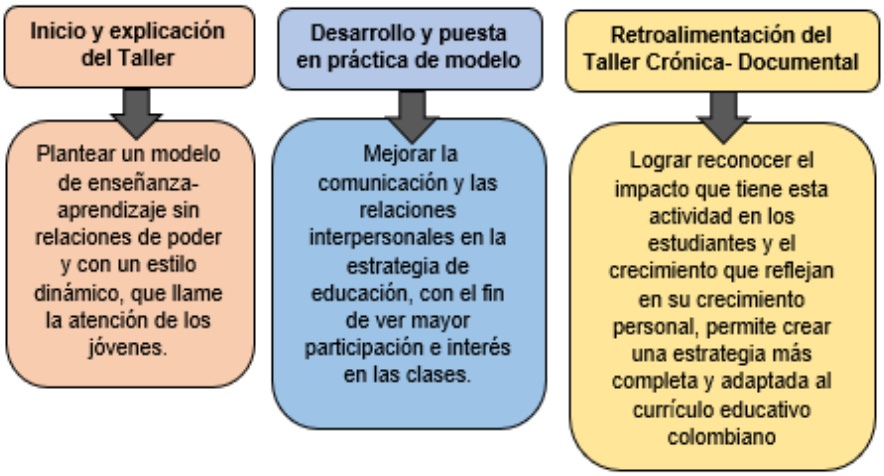
Al día siguiente, el 9 de octubre, se organizó una asesoría general con el fin de darle forma a los proyectos que se plantearon a lo largo de las sesiones. En este espacio los estudiantes tuvieron la oportunidad de exponer todas las dudas que tenían como equipo para realizar el documental en cuanto a hilo narrativo del guion, propuestas de planos, conceptos y estética, así como retos a los que se enfrentaban al realizar el trabajo en equipo. Esto, teniendo en cuenta que la cooperación en cualquier contexto es primordial para que fluyan las ideas y se logre llegar a un resultado de calidad. Como lo dice Kozlowski (2006) “La gran complejidad del mundo laboral y la innovación generan diferentes situaciones que requieren diversidad de habilidades, altos niveles de conocimiento, respuestas rápidas y adaptabilidad. Y es a través de los equipos donde se pueden desarrollar todas estas características”.

Para este punto los estudiantes empezaron a grabar su documental, por ende, el 16 de octubre se enfocó en asesorías personalizadas e individuales con cada equipo para ver sus avances, ayudarlos a superar retos y aportar en su proceso con conocimientos nuevos para continuar con el proyecto. De esta manera, el 23 de octubre presentaron el primer borrador del documental para empezar a pulir detalles, agregar contenido y eliminar lo que no aportaba en la idea a plasmar.

Como nos encontrábamos en la etapa final de este taller, al día siguiente repetimos el diagnóstico de inteligencia emocional para reconocer si esta actividad tuvo un impacto en los estudiantes que la vivieron y para saber si esta experiencia aportó en el crecimiento no sólo académico, sino también personal de los jóvenes que participaron. El producto final se entregó el 31 de octubre con todas las correcciones que se les explicó a cada equipo y con su retroalimentación sobre el taller que se desarrolló. En el diagrama a continuación, se muestra el proceso que llevamos a cabo con este taller.

Figura 27.

Momentos del taller. Autoría propia.



2.3.1 Bloque 1 (Fase Teórica)

Teniendo en cuenta el plan de estudio, el taller “Crónica Documental” estuvo organizado en ocho asesorías, que comprendían encuentros virtuales con los estudiantes del colegio INEM de Bucaramanga. Las cuatro primeras sesiones fueron teóricas y de instrucción a lo que sería esta actividad extracurricular. En estas los tutores empezaron por aclarar conceptos y establecer bases colectivas que permitieran la construcción de significados.

Aquí tenemos en cuenta el planteamiento de Paulsen (1992) y Cabero (2001) quienes aseguran que el rol del formador se centra fundamentalmente en “la dinamización del grupo y en asumir funciones de organización de las actividades, de motivación y creación de un clima agradable de aprendizaje y facilitador educativo, proporcionando experiencias para el autoaprendizaje y la construcción del conocimiento”.

Desde un principio en el taller se delimitaron los contenidos a enseñar a los estudiantes y el orden en que se instruirán para ejecutar el documental: primero se realizó una introducción de lo que sería el taller, después se organizó una clase enfocada en ¿qué es un guión y cómo se escribe una historia?, luego tuvimos otro encuentro donde se explicó ¿cómo grabar un documental? y finalmente se enseñaron las bases de la edición, acompañando todas estas clases, con asesorías personalizadas para resolver las dudas de los jóvenes.

Para poder organizar nuestros encuentros y los temas a tratar en estas asesorías teóricas creamos un plan de estudio que se dividió en las etapas de preproducción, producción y postproducción de un documental. Para establecer el orden de los encuentros, nos guiamos por la referencia de Casarini (1999) quien define el plan de estudio como “documentos guías que prescriben las finalidades, contenidos y acciones que son necesarios para llevar a cabo por parte del maestro y sus alumnos para desarrollar un currículum”. Esto fue lo que realizamos con los cuatro primeros encuentros, que mostramos a continuación.

2.3.1.1 Teoría Sesión 1. El primer encuentro se realizó el 18 de septiembre y tuvo como objetivo mejorar las relaciones interpersonales entre los integrantes que asistían a las clases remotas y potenciar las habilidades comunicativas que se evidencian en el ambiente académico. Durante esta sesión se analizó qué modelo de enseñanza se adecuaba mejor al proceso de aprendizaje de los estudiantes, para así establecer estrategias comunicativas que promovieron una educación eficiente y de calidad.

Por ello, para hacer amenos los talleres, que los estudiantes se sintieran en confianza y se propiciara un ambiente de aprendizaje dinámico, se hicieron actividades lúdicas al iniciar y durante los talleres. Para Ángeles Andreu (2000) "la relación entre juego y aprendizaje es natural; los verbos "jugar" y "aprender" confluyen", pues se incentivan para superar obstáculos, desarrollar estrategias, avanzar y mejorar, a través de sus habilidades de comunicación.

Teniendo eso en cuenta, Matilde García (1996) expone que la antropología ve la comunicación como un instrumento de participación entre dos o más personas. Lo que logra una relación interpersonal en la que se busca cumplir una acción o propósito, fortaleciendo la personalidad en este contexto de la enseñanza-aprendizaje, pues "la relación interpersonal educador-educando/s, estimula la acción perfectiva de los mismos en trayectoria vital para el logro de cotas de calidad humana".

Esta comunicación que queremos alcanzar se ve reflejada en los logros que pautamos al finalizar cada sesión con el fin de desarrollar conocimientos y habilidades sobre la crónica documental. Para alcanzar eficientemente nuestro propósito, dividimos en tres los objetivos que especifican el proceso de enseñanza. Estos son: conceptual, procedimental y actitudinal.

-Conceptual**:** Son contenidos que abarcan datos y conceptos que requieren de asimilación para poder llevarlos a la práctica.

-Procedimental: Ejecución de los conceptos en la parte práctica en el que utilice estrategias, habilidades o técnicas para cumplir un objetivo.

-Actitudinal: Evoluciona sus actitudes y valores, respetándose a sí mismo, como al otro. Esto permite mejorar sus relaciones interpersonales.

Así pues, estos fueron los logros que se trazaron para el primer encuentro:

Figura 28.

Los progresos a cumplir durante la sesión 1. Autoría propia..

Conceptual	Procedimental	Actitudinal
El grupo reconoce conceptos básicos como qué es un guión y qué es un documental.	Los estudiantes participan en las actividades iniciales y trabajan en conjunto con los compañeros del salón para esbozar una lluvia de ideas.	Los estudiantes se permiten participar en el desarrollo del taller y aportan su conocimiento a través de las experiencias.

Con el fin de enriquecer los conocimientos que los estudiantes iban adquiriendo al realizar el documental, se enseñaron bases para escribir y redactar correctamente un guión y para poder llevarlo al formato audiovisual. Así mismo, se dio a conocer el proceso básico para grabar y editar el video de la actividad, bases fundamentales para desarrollar el proyecto.

De esta manera se realizó una convergencia entre la rama comunicativa y la audiovisual, con el fin de fortalecer un mismo objetivo desde dos puntos distintos. Sin embargo, en esta primera sesión se desarrolló principalmente la rama artística para diagnosticar cómo se desenvuelven creativamente los estudiantes. Esto nos pareció importante, pues como resalta Arnheim (1993) “los sentidos como la base sobre la que se construye la vida cognitiva, y a las artes como los medios idóneos para enriquecer las experiencias sensitivas”.

Para lograr incentivar la parte creativa al igual que los métodos de interacción, esta sesión se dividió en cuatro momentos, los cuales pretendieron romper las barreras de comunicación entre los tutores y los estudiantes. Primero hubo un momento de preparación, en el que se les explicó a los estudiantes de qué manera se llevaría a cabo las semanas de trabajo,

esto mediante diapositivas que contuviera un lenguaje sencillo, concreto y visual para captar su atención.

En esta etapa se buscó trabajar la habilidad comunicativa de escucha activa, ya que en el proceso de enseñanza no hay que olvidar que la comunicación es resultado del ejercicio de la naturaleza social del hombre y que, como tal, reposa en la facultad semiótica. Como dice Akmajia (1987) “en última instancia la comunicación y el lenguaje tienen como fin representar y manejar la realidad, en una forma esencialmente compartida”.

En el segundo momento se llevó a cabo una actividad para calentar motores en el que se les presentó tres imágenes divergentes a los jóvenes. Esto para que, quienes desearan participar, crearan y describieran una situación en la que unieran los tres elementos de las tres imágenes, e inventaran historias. Para incentivar su participación y evitar los silencios incómodos, nosotros los tutores desarrollamos primero el ejercicio.

Esta actividad permitió el progreso de las habilidades en cuanto al lenguaje verbal, no verbal y el respeto hacia el otro al momento de su participación. Como asegura Porlán y De Alba (2012) el ámbito escolar debe ser incluyente y sin relaciones de poder que afectan el trato entre profesores y estudiantes, pues cuando “la participación resulta limitada, jerarquizada y estandarizada al rol que a cada participante le toca representar, limita la creatividad, el voluntarismo o la cooperación espontánea”.

En el tercer momento se presentaron elementos conceptuales en los que se describieron lo que es un documental, presentando referencias audiovisuales de este género periodístico a través de la plataforma Youtube. Asimismo, se les explicó la finalidad por la cual escogimos este género para que lo realizaran. Para finalizar, se realizó una actividad práctica que, al igual que las otras actividades, involucraron a todos los participantes reunidos; se hizo una lluvia de ideas en el que, por iniciativa de cada uno, se anotaba en el tablero digital las ideas de las que podría tratar el documental que realizaron.

Teniendo en cuenta el concepto que da Prado (1997) sobre lluvia de ideas, este término “es una forma de pensar, de aprender, de enseñar, de evaluar,de abordar situaciones”. Es una vía de acción participativa, una forma de trabajo intelectual y una estrategia para ser utilizada en la formación del aula como en otros aspectos sociales que necesitan de la interacción entre la sociedad. Por eso, como tarea para este primer encuentro se les pidió a los jóvenes que le dieran forma a la idea que escogieron mediante parámetros como tema, personajes y objetivos.

2.3.1.2 Teoría Sesión 2. El segundo encuentro se llevó a cabo durante la semana del 28 de septiembre y tuvo como objetivo dar a conocer aspectos básicos acerca de la redacción y construcción de un guión. Esto partiendo desde el proceso de concepción de una idea, la forma de concretarla y encontrar en ella la manera de ir tejiendo un hilo conductor. Esto se realizó con el fin de lograr que los estudiantes entendieran la importancia de la elaboración de un guión, comprendiendo los distintos momentos que puede haber a la hora de construir una trama. También, se tuvo en cuenta cómo ensamblar las estructuras narrativas con las vivencias e ideas que cada estudiante posee, para transmitir en un formato documental.

Por todo lo anterior, como objetivo conceptual se buscó que el grupo en general reconociera los elementos bases para construir una historia: inicio, desarrollo y desenlace, pues como se reconoce en el triálogo que postula Celio Tellez (2019) “el guion es un compendio de estos actos convencionales, en los que se incita a “una lectura de la realidad, desde aristas de la complejidad”.

En cuanto al nivel procedimental, se pretendió lograr que los participantes atendieran a los nuevos conocimientos de estos conceptos teniendo en cuenta las claves para delimitar el éxito de una idea, la investigación para desarrollarla y los momentos que conforman una historia. Finalmente, el objetivo actitudinal buscó que los participantes aportaran y escucharan ideas diferentes, que construyeran un proyecto en común.

Figura 29.

Progresos que cumplir durante la sesión 2. Autoría propia..

Conceptual	Procedimental	Actitudinal
El grupo reconoce y es capaz de desarrollar los elementos para construir una historia (inicio, nudo y desenlace)	Los estudiantes atienden a los nuevos conocimientos y reconocen estos conceptos mediante referentes. Además, tienen en cuenta las claves para delimitar el éxito de una idea, la investigación para desarrollarla y los momentos que conforman una historia.	Los estudiantes se permiten participar en el desarrollo del taller y aportan sus ideas y vivencias para la construcción de una historia.

Para esta sesión se llevaron a cabo cuatro momentos que lograron desarrollar cada uno de los objetivos planteados. Primero se hizo una actividad rompe hielo en el que se les pidió a cada participante tomar el objeto que tuvieran más cerca y que en una frase explicaran por qué tiene valor para ellos. La idea de esta fue activar su agilidad mental al desarrollar un discurso desde cero, usando como herramienta creativa el primer objeto que tuvieran a la mano.

Por ello se les pidió rapidez y ánimo para contar una breve historia a través del objeto, sin obligar ninguno a pasar y realizar la actividad. Aquí se observa que la creatividad es una capacidad clave a desarrollar, pues como lo afirma Marina (2013) esta es una forma en la que nos enfrentamos tanto a los retos, como las oportunidades y mejora la capacidad para enfrentarse a nuevos desafíos. Este momento permitió el desarrollo de la escucha activa, empatía, validación emocional y participación.

En el segundo momento se presentaron elementos conceptuales de guion mediante la presentación de un video interactivo que explicó este concepto a través de una situación divertida que captó la atención de todos. Al presentar primero el vídeo y luego la explicación del tutor, se incentivó a que cada uno interpretara los conceptos para poder debatirlos.

Una vez se debatió lo visto en el video, mediante diapositivas interactivas se les explicaron los tres momentos bases en los que se desarrolla un guion, junto con el ritmo y la coherencia. Como lo afirma Field (1996) el guion es un recurso que sirve para narrar "una historia contada en imágenes por medio del diálogo y la descripción, y situada en el contexto de la estructura dramática".

Para el tercer momento se llevó a cabo una actividad práctica en la que el tallerista comenzó una historia diciendo una oración sobre un tema predefinido, luego le dio la voz a otros participantes para que le agregaran otra oración a la historia, cuidando siempre que sea coherente y divertida. La última persona fue la encargada de concluir la historia, la cual pasó por el inicio, nudo y desenlace. Esta actividad permitió trabajar la escucha activa, el lenguaje verbal, el respeto, la aplicación de conceptos y la interacción grupal.

Para finalizar, la cuarta fase se basó en el debate de distintos referentes que llamaran la atención de los participantes. Esto con el fin de empezar a perfilar el estilo por el que quisieran hacer su producto audiovisual. Allí, se les recomendó materiales narrativos y la manera de hacer un proceso de observación y análisis al momento de visualizarlos. De esta manera buscamos desarrollar su retención de conocimientos y fortalecimiento de conceptos. La sesión acabó con la división de los participantes del taller en cuatro equipos para que trabajasen cada uno en un solo proyecto documental.

Para estos proyectos es indispensable el trabajo colaborativo, puesto que, según Jesús Gándara (2014), este tipo de trabajo involucra logros y dificultades que permite que sus integrantes desarrollen su potencial al perseguir objetivos claros y adquieran estrategias, procedimientos, metodologías y compromiso para cumplir con el objetivo propuesto.

2.3.1.3 Teoría Sesión 3. El tercer encuentro se llevó a cabo durante la semana del 6 de octubre y tuvo como objetivo lograr que los estudiantes plasmaran de manera óptima y creativa la historia que deseaban contar en su Crónica Documental. Esto, teniendo en cuenta que como

tutores tratamos los conceptos básicos del lenguaje audiovisual, sus métodos de uso y aplicación y los conocimientos principales para poder utilizar equipos y grabar en casa.

Así como dice Clavero (2010) “Nos encontramos en una verdadera civilización de la imagen donde se crea la necesidad de formarse adecuadamente con el fin de analizar esos mensajes y procesar críticamente la información que recibimos”. Por eso, en este taller quisimos implementar dos áreas que se complementan entre sí al momento de impartir información.

Como taller con énfasis en Comunicación Social fue importante comunicar asertivamente las ideas y los proyectos que se tenían en mente a ejercer. Si bien las imágenes y los recursos sonoros ayudaron a transmitir ambientes y a contextualizar al espectador en cuanto al proyecto, fue necesaria la explicación a los estudiantes de algunos términos desconocidos para ellos, pero reconocidos en el mundo artístico y cinematográfico.

Uno de ellos fue el storyboard más conocido como guion gráfico o visual. Según Wigan Mark (2008), este es una herramienta básica en la comunicación visual, pues es usada en muchos contextos para previsualizar los proyectos a través de bocetos. Este planteamiento nos sirvió para organizar la composición de planos y realizar una praxis general sobre el tema.

Ahora en cuanto a los objetivos específicos de este encuentro vale la pena recordar que deseamos formar a los estudiantes de manera integral. Es decir, buscamos desarrollar en el taller las capacidades de producción y análisis crítico sobre qué es un documental y qué narrativas sirven para animarse a crear una historia. Así mismo, quisimos mejorar las relaciones entre compañeros y equipos de trabajo, un aspecto fundamental para lograr una buena comunicación.

Para alcanzar nuestros objetivos, nos planteamos un logro conceptual, uno procedimental y uno actitudinal que se desarrollaron a lo largo de las sesiones y permitieron

educar a los estudiantes no sólo el ámbito académico, sino también social y sobre todo personal. La tabla a continuación muestra las metas establecidas para la sesión 3:

Figura 30.

Progresos que cumplir durante la sesión 3.

Conceptual	Procedimental	Actitudinal
El grupo conoce y establece sus primeros contactos con los conceptos claves para la realización del documental: tipos de planos, movimientos de cámara y ritmo.	Los estudiantes atienden a los nuevos conocimientos y reconocen estos conceptos mediante referentes.	Los estudiantes se permiten participar en el desarrollo del taller y aportan sus conocimientos a través de las experiencias. A su vez, sugieren tipos de narrativa que se adaptan a lo que quieren contar y a sus gustos personales.

Como lo muestra la tabla anterior, la idea fue que los estudiantes realizaran un documental, aprendieran las bases para redactar correctamente un guion y de la mano con la rama audiovisual conocieran el proceso básico para grabar y editar el video de la actividad. Para esto, nos basamos en la afirmación de Bedoya, Gómez y Ríos (2018) “el conocimiento se construye a través de un proceso y no puede asimilarse a un hecho mecánico logrado por acumulación de información”.

Con base en esto, consideramos la práctica como fase primordial en el proceso de enseñanza- aprendizaje, pues nos tomamos el tiempo de realmente educar y no seguir lo que el sistema tradicional hace que sea formar bajo relaciones de poder o con sistemas de autoridad. “En el ámbito educativo el maestro se configura en un motivador y orientador constante del proceso formativo del individuo, cuya función principal es la enseñanza efectiva, si se desea facilitar una educación con calidad” Bedoya, Gómez y Ríos (2018).

Para fomentar la estrategia comunicativa que planteamos, organizamos el encuentro en diversos momentos, los cuales tienen la finalidad de crear dinamismo en la fase conceptual del

taller. El primero fue la actividad rompe hielo, que consistió en que los estudiantes enviarán fotografías de su autoría para identificar los tipos de planos y composición, esto fomentó la interacción grupal y la participación de cada uno de los jóvenes en la actividad.

Luego pasamos a la etapa de preparación, en donde ya introducimos la temática del día, y expusimos conceptos cinematográficos a través de diapositivas. Como tutores intentamos que el material de apoyo siempre fuera sencillo de digerir y con información valiosa para enseñar. Como asegura Cerda (2001)"existe una identidad entre lo que se dice y lo que se entiende, por eso debe haber una comunicación y una comprensión muy estrecha entre ambos, de lo contrario el proceso no será beneficioso para nadie" Por eso, para saber si los estudiantes estaban prestando atención y entendiendo lo que decíamos los tutores , a lo largo de nuestra socialización planteamos preguntas, que reforzaron la participación, la inmersión de conceptos y las relaciones interpersonales en la clase.

Después de dar a conocer la teoría, realizamos una actividad para calentar motores. Esta consistió en presentar un video donde se observó la aplicación y uso de la construcción de un storyboard. Este video quisimos implementarlo para exponer de manera visual, cómo se hace un boceto de las escenas de un documental y para que los estudiantes se relacionaran un poco más con el tema del proyecto. Así mismo, quisimos exhibir referentes de crónicas documentales que nos gustaban narrativa y audiovisualmente. Esto, con la idea de compartirles lo que nos parecía interesante de cada uno de los formatos hechos en casa y los cuales ellos podían intentar recrear.

Como momento final, los últimos 15 minutos del taller lo destinamos para realizar una prueba de conocimiento, para ser más exactos una prueba diagnóstica en la plataforma Kahoot. Según el Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes en esta evaluación se "detecta el estado inicial de los estudiantes en las áreas de desarrollo humano: cognoscitiva, socio afectiva

y psicomotriz con el fin de facilitar, con base en la información que de ella se deriva, la aplicación de las estrategias pedagógicas correspondientes".

Nosotros lo hicimos, con la idea de reconocer el nivel de aprendizaje en que se encontraban los estudiantes, por lo que se les evaluó 4 factores: Comprensión lectora, escucha activa, elaboración de textos coherentes y expresión de ideas. Aspectos que resultan importantes al momento de expresar y desarrollar habilidades comunicativas, que permitan la resolución de conflictos y la transmisión correcta de un mensaje o una idea.

2.3.1.4 Teoría Sesión 4. El cuarto encuentro se llevó a cabo durante la semana del 20 de octubre y tuvo como objetivo lograr explicar las bases para la edición de video a través de programas de fácil acceso. Esto teniendo en cuenta que cada vez es más importante aprender sobre el poder de las imágenes y los recursos sonoros en las estrategias de comunicación.

Según el Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona" El lenguaje audiovisual ha ido penetrando en la educación y la está cambiando de un modo sustancial, como ya ha cambiado nuestra cultura cotidiana". En el contexto del taller que se llevó a cabo en tiempos de pandemia, en la realización del documental se dificultó el uso de programas pagos de edición, por lo que tuvimos que recurrir a páginas de fácil acceso que podían utilizar los estudiantes desde casa, para igual cumplir con el propósito establecido.

Como encuentro enfocado en el proceso de enseñanza- aprendizaje de tips para llevar a cabo una buena edición, decidimos dar esta sesión con base a una puesta en práctica de posibles programas a utilizar para la postproducción de los documentales. Esto entendiendo la edición como Navarro (2016), quien describe esta etapa como el montaje de imágenes, videos y sonidos, que se complementan entre sí para la elaboración de un producto final que cuente con efectos visuales y sonoros que le aporten a la narración de historias.

Ahora en cuanto a los objetivos específicos de este encuentro el principal fue explorar programas de edición en línea para que los estudiantes pudieran escoger cuál de todos los que

les propusimos les gustaba más para editar sus documentales. Es decir, juntos los tutores y los participantes del taller, buscamos plataformas sin costo que les diera acceso a los jóvenes de crear con efectos, recursos y filtros sus productos finales. Ante esto, quisimos darles la libertad a los estudiantes de innovar y expresar su historia a su gusto y con el estilo que cada equipo acordara darle. Según Reyero (2003) “La educación nos permite lo que no somos todavía y, en este sentido, sus finalidades suponen la libertad de expresión”.

Para alcanzar nuestros objetivos, nos planteamos al igual que en las demás sesiones un logro a desarrollar. Uno conceptual, uno procedimental y uno actitudinal que se ejecutaron a lo largo de las capacitaciones y permitieron enseñarles a los estudiantes el proceso de edición que es fundamental en este medio de la comunicación y la producción audiovisual.

La tabla a continuación plasma las metas establecidas para la sesión 4:

Figura 31.

Progresos a cumplir durante la sesión 4. Autoría propia..

Conceptual	Procedimental	Actitudinal
Los estudiantes reconocen la interfaz de los programas de edición y sus herramientas.	Los estudiantes manejan el programa sobre la marcha del taller.	Los estudiantes se interesan por participar en el desarrollo de la actividad, preguntan y aportan comentarios que nutran el taller.

Como lo muestra la tabla anterior, la idea fue que en esta fase del taller los estudiantes empezaran a editar su documental. Para esto recurriremos a la rama audiovisual que nos dio la posibilidad de mostrarles a los jóvenes algunos programas en línea que les permitiera realizar de manera práctica, el proceso básico para mejorar la calidad de imagen y sonido. Así como aseguran Torres, Pedraza y Viuche “Existen diferentes tipos de enlace entre planos, determinados por el significado narrativo que se le quiera dar al contenido, escogiendo entre

corte directo, fundido a color, disolvencia, cortina y barrido". En el Taller, cada equipo de trabajo pudo elegir las transiciones que deseaba para darle fuerza a su crónica documental.

Para fomentar la estrategia comunicativa y reforzar el proceso de enseñanza aprendizaje en las asesorías brindadas por medio de la modalidad virtual, dividimos al igual que en las demás sesiones, el encuentro en diversos momentos. El primero fue la actividad rompe hielo donde se le pidió a cada participante que buscara su prenda de vestir favorita, la mostrara a la clase y explicara por qué esa prenda se asemeja a su personalidad. Este momento fomentó mejores relaciones interpersonales y mayor confianza entre los asistentes al taller.

Luego avanzamos a la etapa de preparación, en donde enseñamos dos interfaces de edición y sus herramientas básicas. Este momento fue el que tomó mayor tiempo, aproximadamente 40 minutos, pues les dimos a los estudiantes diversas opciones para que ellos escogieran cuál se adaptaba mejor a lo que querían hacer. Según Urrea (2008) el proceso de adaptación surge "en la interacción entre el niño y su medio, esto provoca una acomodación de sus condiciones internas a la realidad circundante, implicando una asimilación de esta, que permite su desarrollo por la vía de la aplicación creativa de las reglas sociales interiorizadas".

Consecutivamente a explicar las interfaces de edición, realizamos una actividad de apropiación. A esta la titulamos *Emoción a través del video,* y consistió en que a través de los programas de edición enseñados, los equipos debían editar un vídeo de máximo un minuto en el que lograran plasmar el significado de una palabra que se les asignará (amistad, amor, enojo, sorpresa). Esto con el fin de poner en práctica lo aprendido y generar empatía y credibilidad en lo que se comunica a través de un producto audiovisual.

Según Aguaded (2005) esta dinámica potencia la superficialidad desde la nueva cultura de la imagen, la apariencia, la espectacularidad y el mosaico. "Paradójicamente, cuando más se consume la comunicación a gran escala, vivimos una profunda crisis de esta, pues en una

sociedad marcada y ensimismada por la comunicación de masas, los individuos se tornan solitarios e incomunicativos".

Como momento final de los encuentros teóricos, quisimos asesorar a cada equipo de trabajo y darles tiempo para resolver sus dudas en cuanto a la interfaz de edición, los estilos y la personalidad que le querían dar a su documental. Con base en esto Aguaded (2005) plantea que la sociedad audiovisual demanda, frente a los estilos tecnicistas y pragmáticos que han imperado en los modelos educativos, el «aprendizaje experiencial reflexivo», que supere la educación tradicional (Freire) "de depositar conocimientos dentro de las cabezas de los alumnos y que promueva alumnos más críticos y creativos con su entorno".

En eso consiste nuestra estrategia comunicativa y es lo que desde un principio se pensó llevar a cabo en el taller. Desde el primer día, decidimos apoyar, creer y reconocer las capacidades de los jóvenes, pues esto los incentiva a creer en sí mismos y en lo que son capaces de lograr. El propósito de esta fase teórica, fue que ellos ampliaran sus conocimientos en la parte comunicativa y audiovisual, pero sobretodo que mejoraran sus relaciones con otros y que lograran comunicar ideas a través del diálogo asertivo.

2.3.2 Bloque 2 (Fase Práctica)

Una vez aclarados los conceptos base para realizar el documental, se inició el proceso que más estaban esperando los jóvenes la *"etapa emoción"* del taller. Allí se empezó a concretar la idea del producto visual y se comenzó a planear el bosquejo del montaje de la propuesta que ellos deseaban. Para ello, se dividieron a los estudiantes del taller en 4 equipos de trabajo dependiendo de sus gustos y habilidades comunicativas.

Se hizo esto para conformar equipos sinérgicos que se complementaran entre sí, en sus capacidades y también que desarrollaran relaciones interpersonales fuertes entre ellos para realizar armónicamente la actividad. Según el Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presentado por Jacques Delors en 1998, los

cuatro pilares de la educación son: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

Por tanto, en este segundo bloque del taller también realizamos dos asesorías generales en las que se logró demostrar cuáles eran los mayores retos al momento de concretar la idea del documental y ponerla en marcha. Lo más importante de esta vivencia fue evidenciar cómo trabajaban los estudiantes en equipo, de qué manera se relacionaban entre ellos y cuáles eran los problemas más recurrentes al momento de tomar decisiones como un conjunto y de comunicar ideas.

Como lo plantea Lick (2000) el trabajo en equipo se conoce como "la voluntad de trabajar de manera conjunta por un mismo objetivo en común, así como garantizar que los resultados de sus tareas por estas personas se realicen según lo esperado y estipulado". Esto resultó fundamental para solucionar conflictos y entender el por qué surgían dentro de la realización del proyecto crónica documental.

2.3.3 Bloque 3 (Fase Final)

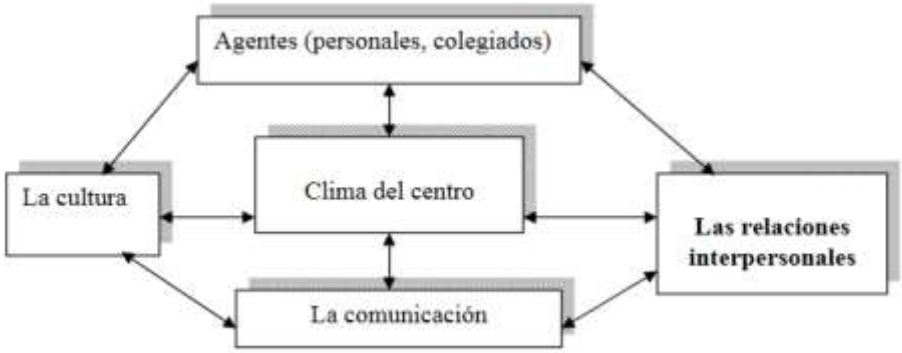
Una vez concretada la propuesta para realizar el documental, los estudiantes del INEM comenzaron a escribir el guion correspondiente a su producto audiovisual. Como cada grupo ya tenía ideas diferentes en cuanto al enfoque y el género de su proyecto, fue necesario realizar los dos últimos encuentros, de manera personalizada con cada equipo de trabajo. En estos, se identificaron las necesidades específicas de cada uno de los jóvenes y se plantearon soluciones que permitieran desarrollar un trabajo colectivo, en donde prima la comunicación asertiva.

En esta etapa, reconocimos los problemas técnicos, como errores de grabación y edición, al igual que los problemas que tenían que ver con las relaciones interpersonales y el trato entre los integrantes que conformaban los grupos de trabajo. Frente a eso, Antonio Medina (1992) plantea que son varios los factores que forman parte del clima o ambiente escolar, entre

ellos están: los agentes, las relaciones, la comunicación y la cultura. Así lo presenta en el siguiente mapa conceptual:

Figura 32.

Aspectos que influyen y se ven influidos por clima escolar. Autoría propia.



Teniendo en cuenta el esquema, podemos decir que uno de los factores más importantes dentro del currículum educativo son los estudiantes. Que a través de las interacciones que mantienen, van creando un sistema de comunicación y tejiendo una red de relaciones, tanto formales como informales, con implicaciones en la dinámica de trabajo. Se puede afirmar que el buen ambiente en las instituciones, definida en gran parte por esas relaciones interpersonales, favorece para muchos, el trabajo en equipo, la participación, los acuerdos, las iniciativas, el intercambio de conocimientos y experiencias, e incluso la manera de afrontar los conflictos.

Como expresan José Luis Rodríguez y Amparo Martínez (1979) “La calidad de las relaciones personales, ejercen sobre el aprendizaje un efecto más significativo que ninguna otra variable. Hay pruebas de que la relación personal afecta sustancialmente no sólo a la retención, al recuerdo y al procesamiento, sino a la capacidad de transposición del material aprendido”. Por esto, nuestra propuesta comunicativa y estrategia de educación van dirigida hacia un proceso de enseñanza- aprendizaje sin relaciones de poder, con interacción eficaz y métodos dinámicos que permitan educar a los estudiantes y maestros temas de enfoque documental y producción audiovisual.

2.4 Producción Audiovisual

Para llevar a cabo el taller Crónica Documental, los participantes primero debieron aclarar los momentos por los que pasa una producción audiovisual. Esto para desarrollarla de forma ordenada y que al realizar cada uno de los momentos no omitiera pasos que más adelante entorpecieran el proceso:

2.4.1 Preproducción

Esta es la primera etapa en la realización del proyecto, puesto que se toman decisiones como el tema, el estilo, estética, referencias, objetivo y fin comunicativo del mismo; se seleccionan las personas que conformarán el equipo, así como sus roles y las tareas que debe cumplir a lo largo del proyecto. Se trabaja una historia y se organiza todo a partir de la elaboración de guion, presupuesto y plan de rodaje, como lo plantea Antetaza (2017). La preproducción es la base de lo que será tanto el trabajo en equipo como el resultado final, puesto que este momento marca la pauta para una producción organizada y con objetivos claros.

Guion***:*** Es necesario hacer esta escaleta durante la etapa de preproducción, puesto que es un texto en el que se expone el contenido de un producto audiovisual, ya sea periodístico, para medios de comunicación, como cinematográficos, de ficción, con los detalles necesarios para su realización. Es decir, es un escrito que contiene las indicaciones de todo lo que requiere el proyecto para su puesta en escena. Abarca tanto los aspectos literarios (guion cinematográfico, elaborado por el guionista) (los parlamentos) como los técnicos (guion técnico, elaborado por el director) (las acotaciones, escenografía, iluminación, sonido) según Torres, Pedraza, Viuche (2009).

Plan de rodaje***:*** Si bien este ítem no fue un documento que se les haya pedido como requisito para realizar el proyecto, si se les explicó que es un formato que permite organizar y optimizar el tiempo de rodaje al reconocer la duración aproximada en la que se demoraría la

grabación de acuerdo con los lugares o las personas que servirían como testimonios o fuentes. De esta forma, se disminuye el riesgo de perder el tiempo de quienes conforman el equipo de trabajo y se permitirá una mayor fluidez en la toma de decisiones, según Paula Botella (2018).

2.4.2 Producción

Durante la fase de producción se pone en práctica todo lo planificado en la preproducción. Esta es la parte del proyecto donde se graba todo el material necesario, por escenas, para el montaje en la edición. En este momento se implementa todos los conceptos aprendidos durante las sesiones y se ponen en práctica. Los documentos anteriormente mencionados en la preproducción, guion y plan de rodaje son claves en esta fase, pues es la guía que conduce de manera ordenada la realización del contenido audiovisual.

2.4.3 Post- Producción

Esta es la fase final que comprende todos los procesos de edición del proyecto, como lo es el montaje, la sonorización y los retoques de color, ritmo y estética. Este momento comprende casi el 50% de la producción audiovisual, pues es allí donde se acomoda todo el material grabado en una sola pieza que contenga el trabajo realizado en cada una de las etapas de producción. Es aquí donde el editor acomoda de manera coherente los clips elegidos y hace la magia de crear historias mediante imágenes y una secuencia narrativa. Se considera terminada la posproducción cuando el producto está listo para ser visto y compartido con el público objetivo, como lo afirma María Ortíz (2018).

2.5 Conclusiones

El objetivo del segundo capítulo fue reconocer las relaciones sociales entre los jóvenes de décimo grado del colegio Inem Custodio García Rovira. Para esto, pusimos en práctica una estrategia comunicativa en la que se pretendió mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje

entre estudiantes y maestros, mediante el trabajo colaborativo, la comunicación horizontal y la construcción de significados conjuntos en la educación, que en ocasiones se ven obstruidos por las notorias relaciones de poder.

Merani (1980) asegura que “las relaciones de poder aparecen entonces implícitas en la enseñanza, porque en última instancia pertenecen a la sociedad, son un elemento de estructuras, una parte sustancial de su organización”. Esta afirmación fue fundamental al momento de crear nuestra estrategia, la cual buscaba mayor participación por parte de los estudiantes y sobre todo que quería romper el modelo tradicional de educación basado en las jerarquías.

Para lograr lo anterior, se desarrolló el taller Crónica Documental, una actividad extracurricular que involucró jóvenes, tutores y maestros en proceso de formación. Esto, por la situación de la pandemia, se llevó a cabo a través de la modalidad remota, la cual consideramos la oportunidad perfecta para acoplarnos a las necesidades de los estudiantes y profesores, mediante nuevos modelos formativos que los prepare para competir eficazmente para la sociedad. Esto, entendiendo que en el proceso de educación no sólo se ven incluidos conocimientos cognitivos, sino también aspectos personales y de crecimiento autónomo y social.

El taller Crónica Documental es una estrategia en la que un grupo de estudiantes llevan a cabo una producción audiovisual en formato crónica documental, con el fin de desarrollar capacidades sociales, cognitivas y comunicativas en el proceso de aprendizaje. Esta se realizó mediante el trabajo colaborativo en el aula de clase y la planeación por parte de los tutores de contenidos de su interés. Asesorías, talleres y encuentros hicieron parte de la metodología que se utilizó para poner en marcha el taller extracurricular que tuvo como finalidad lograr mejorar las relaciones sociales entre los integrantes del salón de clase.

Para lograr el objetivo planteado, se aplicó el trabajo colaborativo en 20 jóvenes seccionados en cinco equipos de trabajo. Aquí tuvimos el reto de afrontar problemas por malas

relaciones y poca comunicación entre los grupos, por lo que decidimos asesorar individualmente cada conjunto de jóvenes según sus problemas individuales. Esto teniendo en cuenta que el diálogo asertivo, mejora aspectos emocionales al momento de trabajar, repercute la calidad del proyecto y la convivencia de trabajo. Según Teixidó (1999), "comunicación es todo aquello que permite la transmisión y el intercambio de ideas, conocimientos, informaciones, pensamientos y sentimientos entre dos o más personas, por diferentes medios, con la finalidad de entenderse para que sea posible el intercambio de significados".

Al reconocer la importancia de la comunicación para propiciar un ambiente de enseñanza-aprendizaje efectivo, se decidió diseñar una estrategia comunicativa, teniendo como referencia el proyecto de tesis "una clase de película, competencias comunicativas, competencias ciudadanas, resolución de conflicto y video" realizado en la Universidad de la Sabana, por Diana Marcela Gómez Murcia en el año 2011. El propósito del proyecto fue abordar la competencia comunicativa, competencia ciudadana, resolución de conflictos para realizar una propuesta pedagógica por medio del lenguaje audiovisual en la Institución Educativa Distrital Nueva Zelandia.

La realización del taller Crónica Documental nos permitió reconocer las falencias que existen en las relaciones entre estudiante - estudiante y los retos que hay en la comunicación entre estudiante-profesor. Esto se debe a que, durante los tres primeros talleres, cuando aún no existía empatía directa con los participantes, se sintió la falta de aportes y compromiso por parte de más de 50% de los estudiantes, y había poca motivación en contribuir en el proceso de enseñanza - aprendizaje por pena, desinterés en el tema o problemas de conexión a Internet.

Sin embargo, a medida que avanzaron las sesiones, pusimos en práctica la estrategia de comunicación horizontal que planteamos al inicio del taller, la cual consistió en generar confianza entre quienes hacíamos parte de las asesorías y permitió que cada vez más estudiantes participaran en las actividades de clase sin sentirse juzgados. Esto llevó a que los jóvenes

rompieran la barrera que tenían al expresar sus ideas, se manifestaran cada vez con más confianza y entablaran un diálogo basado en conocimientos y experiencias. No obstante, algunos de los participantes no lograron superar este reto durante las 7 semanas en las que se trabajó en el proyecto documental, lo que denotó un avance poco significativo en su proceso de mejora social, interpersonal e institucional.

En cuanto al trabajo colaborativo entre estudiante-estudiante, logramos percibir al momento de escoger a los integrantes de cada equipo, que existían grupos de amigos ya formados, preferencias en el deseo de trabajar con unos y no con otros y una relación difícil e intolerante entre compañeros de clase. Por lo tanto, la manera en la que formamos los equipos durante el cuarto taller se hizo de manera estratégica con el fin de que hubiese un equilibrio entre las aptitudes con las que contaba cada estudiante y los gustos que compartían con sus compañeros de clase. Si bien esta decisión no fue de agrado para todos, se asumió como un reto para lograr una comunicación asertiva entre los asistentes y un diálogo basado en el respeto y la aceptación de las ideas de los demás.

Al comenzar el quinto taller, en el que se dieron las pautas para concretar la idea de la crónica documental, se percibió una particular emoción para realizar el producto audiovisual. Pero a medida que avanzaron las sesiones, empezaron a ocurrir las discusiones entre ellos, debido a la falta de conocimiento para resolver conflictos y buscar soluciones para superar los desafíos. Los problemas de comunicación iniciaron con minucias como no responder rápidamente los mensajes de WhatsApp que se enviaban los unos a los otros y acciones que pasaron a herir las susceptibilidades de los participantes. De esta manera abrieron paso a actitudes toscas con el fin de ofenderse entre ellos, a tal punto de lanzar acusaciones directas en donde ofendían a sus familiares.

Estos momentos de tensión los utilizamos para explicarles maneras de comunicación adecuadas para entablar diálogos constructivos que se basaran en oportunidades para mejorar

como equipo sin recriminar a ninguna de las partes implicadas. En un grupo funcionó y lograron resolver los problemas, pero en otro, estos detonantes académicos pasaron a un ámbito personal que no logramos solucionar.

A pesar de encontrar estas dificultades, el proceso desde la preproducción, producción y posproducción evidenciaron cómo la comunicación asertiva brindó herramientas para que entre participantes solucionaran los obstáculos de manera efectiva. Por ejemplo, cuando necesitaban hablar con algún compañero que no estaba dando un alto rendimiento, en lugar de recriminarle su comportamiento entre los demás participantes, escogieron a uno para que le hablase sobre cómo su falta de compromiso podría desestabilizar el producto final. En lugar de juzgarles, se les brindó herramientas para potenciar la concentración y se les ofreció apoyo psicológico en caso de que su falta de compromiso se debiera a problemas externos.

A partir de lo expuesto a lo largo del capítulo y del desarrollo de esta investigación, se puede concluir que la comunicación asertiva es un factor determinante para llevar a cabo un trabajo colaborativo ameno, en el que entre participantes se crea una red de apoyo que incentiva a trabajar con alto rendimiento. No obstante, este tipo de comunicación no es suficiente para los casos en que los problemas de comunicación trascienden del plano académico a lo personal. Por ello, es pertinente reestructurar esta estrategia de comunicación para que sea eficiente para las distintas problemáticas que pueden ocurrir a lo largo de los talleres y que involucre de manera directa la relación emociones- aprendizaje.

Capítulo 3: Una perspectiva Desde Bar On Ice

El objetivo de este capítulo es evaluar la manera en que la inteligencia emocional incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de los estudiantes partícipes en la investigación; y

evidenciar cómo, a través de estrategias comunicativas, se puede generar cambios o no en este aspecto.

El modelo educativo predominante tiende a minimizar los aspectos emocionales de los estudiantes. Es por esto que, dentro del proceso educativo, es de vital importancia brindar experiencias que enfaticen no solo en el desarrollo cognitivo, sino en el desarrollo de competencias comunicativas y emocionales que les permitan comprenderse a sí mismos y expresar sus emociones. De esta manera, el proceso educativo no se enfocará únicamente en el rendimiento académico, sino también en la **responsabilidad socioafectiva**, lo cual disminuirá la posibilidad de que surjan comportamientos de riesgo o conductas emocionales negativas que afecten el **bienestar emocional** de los jóvenes (Ugarriza y Pajares del Águila, 2005).

Es por esto que recurrimos al concepto de inteligencia emocional planteado por Peter Salovey y John Mayer en 1990, el cual expone que esta consiste en *la capacidad que posee y desarrolla una persona para supervisar tanto sus sentimientos y emociones, como las de los demás, lo que le permite discriminar y utilizar esta información para orientar su acción y pensamiento*. Además, dicha inteligencia emocional posibilita la comprensión y regulación de las emociones, lo que promueve de igual manera el crecimiento emocional e intelectual (García Retana, 2012).

Por ende, con el fin de evidenciar su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizamos **el inventario de BarOn ICE** para niños y jóvenes entre 7 a 18 años. Este está basado en **el modelo de inteligencia socio emocional de Bar-On**, el cual define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades, tanto a nivel personal como interpersonal, que influyen y facilitan el desempeño de un individuo en sociedad, ya que la sitúa como un factor crucial para determinar la capacidad de éxito de una persona (BarOn, 1997).

El modelo de Bar-On es multifactorial y se relaciona con el potencial para el rendimiento, en tanto que está orientado en el proceso hacia los logros, buscando que estos sean alcanzados de manera exitosa. En este orden de ideas, el modelo comprende cinco componentes principales: **intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general.** Las cuales, a su vez, comprenden una serie de subcomponentes relacionados en el estudio de la inteligencia emocional (BarOn, 1988).

El inventario Bar-On ICE consta de 133 preguntas cuyo propósito es proporcionar un **cociente emocional total** que evidencia la manera en la que se afrontan, de manera general, las situaciones que se presentan en la vida diaria y la percepción de sí mismo. Esto a través de la evaluación de cinco escalas:

Escala intrapersonal: mide la autocomprensión de sí mismo, la habilidad para ser asertivo y la habilidad para visualizarse de manera positiva.

Escala interpersonal: evalúa destrezas personales como la empatía y la responsabilidad social, al igual que el mantenimiento de relaciones interpersonales satisfactorias, el nivel de escucha y comprensión hacia los demás.

Escala de adaptabilidad: en esta se incluye la habilidad para resolver los problemas de manera eficaz y la capacidad de ser realistas y flexibles ante los cambios.

Escala de manejo del estrés: mide la tolerancia al estrés y el control de los impulsos, la capacidad de trabajar bien bajo presión y ser capaz de responder ante eventos estresantes de manera estable a nivel emocional.

Escala de estado de ánimo general: mide el nivel de felicidad y optimismo, así como la apreciación positiva sobre los eventos cotidianos.

Durante esta investigación, se les aplicó el cuestionario a **12 estudiantes de décimo grado del colegio INEM en dos sesiones distintas**. 10 de los participantes fueron mujeres y los dos restantes hombres; todos dentro del rango de 14 a 18 años. La primera sesión se realizó

a manera de prueba diagnóstica con el fin de conocer y, posteriormente, comparar el antes y el después de la aplicación de la estrategia comunicativa planteada en el proyecto: el Taller de la Crónica Documental.

El carácter de este instrumento es **mixto y experimental**, en tanto que requiere de un proceso de interacción, aplicación, recolección y análisis en el que se vincula datos cuantitativos y cualitativos; y la manera de cuantificar la información fue con una **escala de Likert**, la cual permite medir actitudes y comportamientos de una persona, a través del cuestionamiento sobre su nivel de acuerdo o desacuerdo frente a una declaración.

Para ello, partimos de una línea de investigación propuesta por BarOn, la cual se encamina por el término "inteligencia emocional", que denomina una inteligencia no cognitiva, en la que intervienen una serie de factores pertenecientes a la personalidad, por lo que pueden modificarse a través del desarrollo social de cada persona. Este enfoque puede abordarse desde dos perspectivas: sistémica y topográfica (Ugarriza, 2001). En esta investigación nos decantamos por el primero, que consiste en la identificación de cinco componentes mayores de la inteligencia emocional y quince subcomponentes:

Esta estructura factorial del inventario de BarON ICE genera un coeficiente emocional general a partir de **cinco coeficientes emocionales, que a su vez están compuestos de las 15 subcategorías ilustradas en la figura anterior**. Las definiciones de cada una son:

Componente intrapersonal (CIA)

Es el área en el que convergen cinco subcomponentes: la comprensión emocional de sí mismo, asertividad, el autoconcepto, la independencia, y la autorrealización.

- Comprensión emocional de sí mismo (CM): es la habilidad que tiene cada persona para identificar y comprender sus sentimientos y emociones, así como entender el porqué de estos.

- Asertividad (AS): es la habilidad de poder expresar los sentimientos y pensamientos para defender nuestros derechos, sin necesidad de perjudicar al otro.

- Autoconcepto (AC): capacidad de aceptarse así mismo, comprendiendo sus aspectos positivos y negativos, al igual que las habilidades y limitaciones.

- Autorrealización (AR): se refiere a la capacidad de lograr lo que se quiere y se propone.

- Independencia (IN): es la capacidad de sentirse seguro de sí mismo y lograr autodirigirse a partir de la toma de decisiones y acciones en pro del bienestar emocional.

Componente interpersonal (CIE)

En esta área se acoplan tres componentes: empatía, responsabilidad social y la relación interpersonal.

- Empatía (EM): se entiende como la capacidad de comprender, apreciar y respetar los sentimientos de los demás.

- Relación interpersonal (RI): es la capacidad de establecer vínculos mutuos, que sean satisfactorios a través de la cercanía a nivel emocional.

- Responsabilidad social (RS): es la habilidad de establecerse como una persona que contribuye en la sociedad, siendo un miembro activo en la construcción de la misma.

Componente de adaptabilidad (CAD)

En este se reúnen los siguientes componentes: solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad:

- Solución de problemas (SP): es la capacidad de generar soluciones efectivas frente a los problemas.

- Prueba de realidad (PR): es la habilidad de evaluar y analizar la relación entre lo experimentado con la realidad en sí misma.

- Flexibilidad (FL): hace referencia a la capacidad de sopesar nuestras emociones y conductas, y ajustarlas según el contexto cambiante.

Componente de manejo del estrés (CME)

En esta área convergen la tolerancia al estrés y el control de los impulsos.

- Tolerancia al estrés (TE): es la capacidad que posee una persona para soportar las diversas situaciones infortunadas que puedan presentarse; al igual que las emociones fuertes, sin que esto suponga una gran afectación a nivel emocional.

- Control de los impulsos (CI): hace referencia a la habilidad de no ceder ante un impulso y ser capaz de controlar nuestras emociones.

Componente del estado de ánimo en general (CAG)

Aquí se reúnen la felicidad y el optimismo, factores que influyen en el compromiso y la actitud de los estudiantes frente a los desafíos por desarrollar.

- Felicidad (FE): es la habilidad de expresar pensamientos positivos de sí mismo y de su vida, y así sentirse plenamente satisfecho con la misma.

- Optimismo (OP): se entiende como la habilidad de mantenerse positivo a pesar de los aspectos negativos que puedan presentarse como adversidades en la cotidianidad.

Para evidenciar de qué manera se aplicó el cuestionario de BarOn ICE, este capítulo estará dividido en dos momentos principales en los que se mostrarán las variables del cuestionario y los resultados obtenidos en las dos sesiones en las que se aplicó el instrumento de BarOn ICE. De igual manera, se evidenciaron las diferencias entre ambas pruebas y su posterior análisis.

3.1 Prueba Diagnóstico

Con el fin de evidenciar el punto de partida, entorno a la situación emocional de los estudiantes del taller Crónica Documental, aplicamos la primera sesión del inventario el **18 de**

septiembre de 2020. Esta se llevó a cabo de manera virtual, por el contexto de emergencia sanitaria que atravesaba el país. Por ende, se les envió por correo electrónico un mensaje, a los 12 estudiantes participantes, en el que se adjuntó el cuestionario, junto a la indicación de que lo contestaran dentro del rango de una semana.

Posteriormente, recolectamos las respuestas y las tabulamos en Excel para identificar posibles patrones, en cuanto a la inteligencia emocional en los jóvenes, y poder así realizar un análisis grupal. En vista de que no se realizó un análisis cuantitativo de las respuestas obtenidas, se llevó a cabo un análisis de carácter cualitativo de cada uno de los componentes, que se explicaran a continuación, de manera que se evidencie si el taller incide positiva o negativamente en el ámbito de la inteligencia emocional en los estudiantes que hicieron parte de la muestra representativa.

3.1.1 Análisis Componente Intrapersonal (CIA)

El primer componente propuesto, desde la perspectiva sistémica del inventario, se evaluará a través de los cinco subcomponentes anteriormente nombrados, los cuales giran en torno al yo interior. Para ello se tienen en cuenta los resultados de las siguientes preguntas:

Tabla 1.

Resultados prueba diagnóstico-Componente Intrapersonal (comprensión emocional de sí mismo).

Componente intrapersonal (CIA)				
Comprensión emocional de sí mismo (CM)			HOMBRES	MUJERES
Número	**Pregunta**	**Opciones de respuesta**	**2 estudiantes 14-18 años**	**10 estudiantes 14-18 años**
2	Me ha costado disfrutar mi vida	Siempre	1	0
		Casi siempre	0	5
		A veces	1	4
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	1
9	Reconozco con facilidad mis emociones	Siempre	0	2
		Casi siempre	0	4
		A veces	1	3
		Casi nunca	1	0
		Nunca	0	1
12	¿He tenido la sensación de que algo no está bien en mí?	Siempre	1	3
		Casi siempre	1	5
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	1
17	¿Me ha sido difícil sonreír?	Siempre	1	2
		Casi siempre	0	6
		A veces	0	2
		Casi nunca	1	0
		Nunca	0	0
25	¿Siento que mi cordura se ha reducido en cuarentena?	Siempre	1	3
		Casi siempre	1	4
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	1
35	¿Me es difícil entender cómo me siento?	Siempre	0	1
		Casi siempre	0	5
		A veces	2	1
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	1

12	¿He tenido la sensación de que algo no está bien en mí?	Siempre	1	3
		Casi siempre	1	5
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	1
38	He tenido experiencias extrañas que no puedo explicar	Siempre	1	3
		Casi siempre	0	6
		A veces	0	0
		Casi nunca	0	1
		Nunca	1	0
57	Percibo cosas extrañas que los demás no ven	Siempre	1	1
		Casi siempre	0	2
		A veces	1	3
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	2
63	Soy consciente de cómo me siento	Siempre	1	2
		Casi siempre	0	2
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	2
		Nunca	1	2
77	Me deprimo con facilidad	Siempre	1	2
		Casi siempre	0	1
		A veces	0	4
		Casi nunca	0	2
		Nunca	1	1
79	Digo mentiras con frecuencia	Siempre	0	0
		Casi siempre	1	2
		A veces	1	3
		Casi nunca	0	4
		Nunca	0	1
83	Me dejo llevar por mi imaginación y fantasías	Siempre	1	1
		Casi siempre	0	2
		A veces	0	3
		Casi nunca	0	2
		Nunca	1	2

En torno al subcomponente de *comprensión emocional de sí mismo (CM)*, se evidenció que el grupo poblacional elegido expresó, en su mayoría, una incapacidad a nivel emocional a la hora de entender sus emociones y sentimientos, en vista de que el 83% expresó que ha vivido y sentido cosas que no puede expresar y que esto los ha llevado a sentirse distintos e incomprendidos. De igual manera, un 75% reconoce una dificultad para ser felices y manejar sus emociones durante la cuarentena estudiando en modalidad virtual.

Esto denota que los jóvenes presentan un desconocimiento del origen de su estado emocional, lo que complica sus relaciones con los otros; así se explica desde la teoría de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey, pues desde este enfoque se considera que las personas emocionalmente inteligentes serán más hábiles para percibir, comprender y manejar no solo sus propias emociones, sino también tendrán la facilidad para de hacerlo, de la misma

manera, con las emociones de los demás (Mayer y Salovey, 1997). Por tanto, este aspecto resulta fundamental para la estabilidad emocional de sí mismo y para lograr relaciones sanas con otros, entre ellos: familia, amigos, profesores y compañeros.

Tabla 2.

Resultados prueba diagnóstico-Componente Intrapersonal (asertividad).

Componente intrapersonal (CIA)				
Asertividad (AS)			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
7	Me resulta fácil expresar mis sentimientos	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	3
		A veces	1	2
		Casi nunca	0	4
		Nunca	1	1
10	Me ha costado demostrar afecto	Siempre	1	1
		Casi siempre	1	5
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	2
22	¿Soy capaz de expresar mis ideas?	Siempre	1	1
		Casi siempre	0	3
		A veces	1	5
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0
23	¿Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos con los demás?	Siempre	1	2
		Casi siempre	0	7
		A veces	1	1
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0
52	Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos	Siempre	0	1
		Casi siempre	0	3
		A veces	1	4
		Casi nunca	0	2
		Nunca	1	0
67	Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo	Siempre	0	7
		Casi siempre	1	2
		A veces	1	1
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0
82	Me resulta difícil decir "no" aunque tenga el deseo de hacerlo	Siempre	1	0
		Casi siempre	0	2
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	4
		Nunca	1	3

22	¿Soy capaz de expresar mis ideas?	Siempre	1	1
		Casi siempre	0	3
		A veces	1	5
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0
96	Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso	Siempre	1	4
		Casi siempre	0	3
		A veces	0	3
		Casi nunca	1	0
		Nunca	0	0
97	Tiendo a exagerar las cosas	Siempre	0	0
		Casi siempre	1	1
		A veces	1	3
		Casi nunca	0	6
		Nunca	0	0
115	Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender.	Siempre	1	0
		Casi siempre	0	4
		A veces	1	4
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	1
116	Me es difícil describir lo que siento.	Siempre	1	1
		Casi siempre	0	4
		A veces	0	4
		Casi nunca	0	1
		Nunca	1	0
126	¿Me es difícil hacer valer mis derechos?	Siempre	1	0
		Casi siempre	0	1
		A veces	1	2
		Casi nunca	0	3
		Nunca	0	4
133	¿He podido responder sincera y honestamente la encuesta?	Siempre	1	10
		Casi siempre	1	0
		A veces	0	0
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0

El segundo subcomponente responde a la *Asertividad,* el cual mide la capacidad de expresar los sentimientos de manera adecuada, sin lastimar a otros. Los resultados de este apartado evidenciaron que el 75% de los estudiantes es capaz de expresar su opinión en situaciones determinantes; sin embargo, el 83% no es capaz de contar sus sentimientos más íntimos a alguien más, pues suelen sentirse incomprendidos (66%). Esto quiere decir que la mayoría de los estudiantes, a pesar de parecer fuertes emocionalmente, tienen miedo de mostrarse tal cual son y eso dificulta su relacionamiento con los demás.

Esto va de la mano con la dificultad de demostrar afecto en determinadas situaciones (66%). Con relación a lo dicho anteriormente, Goleman, Boyatzis y McKee (2004) señalan que las personas con un nivel adecuado de autoconocimiento y manejo emocional tienden a ser sinceras y auténticas, ya que son capaces de hablar abiertamente de sus emociones, de reconocer las señales emocionales internas y de identificar su estado anímico. De esta manera,

los individuos que son capaces de reconocer y entender sus propios sentimientos adquieren, a su vez, la seguridad para expresarlos con los demás y esto favorece su estabilidad emocional.

Tabla 3.

Resultados prueba diagnóstico-Componente Intrapersonal (autoconcepto).

Componente intrapersonal (CIA)				
Autoconcepto (AC)			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
8	¿Trato ser realista y no soñar despiert@?	Siempre	1	4
		Casi siempre	1	4
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	1
21	¿Sé para que soy buen@?	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	2
		A veces	0	1
		Casi nunca	1	5
		Nunca	1	2
27	¿Cuándo comienzo a hablar me resulta difícil detenerme?	Siempre	1	1
		Casi siempre	1	3
		A veces	0	4
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	1
40	Me tengo mucho respeto	Siempre	2	4
		Casi siempre	0	5
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0
41	Hago cosas poco comúnes, muy raras	Siempre	1	3
		Casi siempre	0	3
		A veces	1	2
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	1
56	No me siento bien conmigo mismo(a)	Siempre	1	2
		Casi siempre	0	4
		A veces	1	2
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	0

62	Soy una persona divertida	Siempre	0	4
		Casi siempre	0	4
		A veces	2	2
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0
68	Tiendo a desconocer lo que sucede a mi alrededor	Siempre	0	0
		Casi siempre	1	1
		A veces	0	4
		Casi nunca	0	2
		Nunca	1	3
70	Me resulta difícil aceptarme tal cómo soy	Siempre	0	3
		Casi siempre	0	1
		A veces	1	3
		Casi nunca	0	3
		Nunca	1	0
71	Me siento disconforme con mi cuerpo	Siempre	0	5
		Casi siempre	0	1
		A veces	1	2
		Casi nunca	0	1
		Nunca	1	1
101	Me considero una persona extraña	Siempre	1	1
		Casi siempre	1	2
		A veces	0	3
		Casi nunca	0	3
		Nunca	0	1
117	¿Tengo mal carácter?	Siempre	0	0
		Casi siempre	2	3
		A veces	0	5
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	1
127	¿Me es difícil ser realista?	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	1
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	3
		Nunca	2	4

El tercer subcomponente analizado es el *autoconcepto (AC)*, en el cual se demostró que a pesar de que la mayoría de los participantes se valora y respeta a sí mismo (92%), el 58% no se siente bien con lo que es y el 50 % presenta problemas con su físico. Por otro lado, esa falta de seguridad en quienes son se evidencia en la indecisión sobre en qué son buenos (75%), llegando a sentirse diferentes y extraños en comparación a los demás (42%). Esto refleja que el bajo autoestima afecta en la convivencia al desarrollarse colectivamente.

Desde el punto de vista psicológico, Hamacheck (1981), citado por López y Domínguez (1993), plantea que el autoconcepto es la parte cognitiva del yo, y la autoestima es la parte afectiva del mismo, relacionándose estrechamente entre sí. En este orden de ideas, el autoconcepto incide en la percepción de sí mismo y en cómo cada persona se proyecta ante los demás. Por ende, el bajo autoestima es un factor que puede afectar en el establecimiento de las relaciones interpersonales por la falta de seguridad en sí mismo.

Tabla 4.

Resultados prueba diagnóstico-Componente Intrapersonal (autorrealización).

Componente intrapersonal (CIA)				
Autorrealización (AR)			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
36	He logrado muy poco en los últimos años	Siempre	1	2
		Casi siempre	0	4
		A veces	0	3
		Casi nunca	1	1
		Nunca	0	0
51	No disfruto lo que hago	Siempre	0	3
		Casi siempre	0	5
		A veces	2	2
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0
109	No me siento avergonzado(a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.	Siempre	1	0
		Casi siempre	1	2
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	6
		Nunca	0	0
112	Soy capaz de dejar de fantasear para volver a ponerme en contacto con la realidad.	Siempre	1	4
		Casi siempre	1	5
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0
125	No tengo una buena idea de lo que quiero en la vida.	Siempre	1	0
		Casi siempre	1	3
		A veces	0	3
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	3
132	En general, ¿cuándo comienzo algo nuevo tengo la sensación de que voy a fracasar?	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	2
		A veces	1	2
		Casi nunca	0	4
		Nunca	1	2

En cuanto a la *Autorrealización (AR)*, situada como cuarto subcomponente, se reflejó que la mayoría de los estudiantes aún no saben qué quieren en la vida y siente que han logrado muy poco hasta este punto de su vida (58%). El proceso de aprendizaje es una etapa en la que se construyen así mismos, crecen personal y académicamente y mejoran su forma de comunicar lo que sienten. Si bien actualmente el 66% de los estudiantes no se sienten felices con lo que realizan, este tipo de talleres extracurriculares sirven para orientarlos en nuevas áreas y darles nuevas perspectivas profesionales.

Tabla 5.

Resultados prueba diagnóstico-Componente Intrapersonal (independencia).

Componente intrapersonal (CIA)				
Independencia (IN)			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
3	Prefiero un trabajo en el que se me diga qué hacer	Siempre	0	0
		Casi siempre	1	1
		A veces	0	8
		Casi nunca	0	0
		Nunca	1	1
24	¿Suelo tener confianza en mi mism@?	Siempre	1	4
		Casi siempre	1	2
		A veces	0	3
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0
32	Prefiero que otros tomen decisiones por mí.	Siempre	1	1
		Casi siempre	1	1
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	5
48	Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo(a)	Siempre	0	2
		Casi siempre	1	4
		A veces	0	0
		Casi nunca	0	4
		Nunca	1	0
92	Prefiero seguir a otros a ser líder	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	0
		A veces	2	3
		Casi nunca	0	5
		Nunca	0	2
107	Tengo tendencia a depender de otros.	Siempre	1	0
		Casi siempre	0	0
		A veces	0	2
		Casi nunca	1	5
		Nunca	0	3
121	Me parece que necesito de los demás más de lo que ellos me necesitan.	Siempre	0	1
		Casi siempre	0	0
		A veces	1	3
		Casi nunca	0	5
		Nunca	1	1

El último subcomponente del componente intrapersonal es la *independencia,* en la que se determinó que el 75% de los estudiantes no suelen depender de otras personas, lo cual permite un desarrollo emocional equilibrado. Sin embargo, al momento de trabajar en grupo, el 66% prefiere en ocasiones que se les indique qué hacer, en vez de tomar el liderazgo. Esto denota que a los estudiantes les cuesta tomar decisiones por sí mismos (58%) y hacerse cargo de sus responsabilidades en cuanto al trabajo colectivo.

En este sentido, se establece entonces que las emociones son elementos fundamentales en la toma de decisiones (Damasio, 1994; Katelaar y Todd, 2001; Overskeid, 2000), en vista de que estas influyen en el actuar de los individuos. Por ende, si una persona no se encuentra segura de sí misma y se le dificulta manejar sus pensamientos, es probable que sus decisiones puedan ser el resultado de impulsos y no el reflejo de una reflexión del contexto.

3.1.2 Análisis Componente Interpersonal (CIE)

Este es el segundo componente desde la perspectiva sistémica, el cual gira entorno al establecimiento de las relaciones socioafectivas. En este caso, está subdividido en tres subcomponentes que se evaluaran a continuación:

Tabla 6.

Resultados prueba diagnóstico-Componente Interpersonal (empatía).

Componente interpersonal (CIE)				
Empatía (EM):			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
18	¿Me ha costado comprender cómo se sienten los demás?	Siempre	1	8
		Casi siempre	0	0
		A veces	1	1
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0
34	¿Pienso positivamente de las demás personas?	Siempre	1	1
		Casi siempre	0	5
		A veces	0	4
		Casi nunca	0	0
		Nunca	1	0
44	Soy bueno para comprender los sentimientos de las personas	Siempre	1	5
		Casi siempre	1	4
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0
61	Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento.	Siempre	0	1
		Casi siempre	1	7
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	1
		Nunca	1	0
72	Me importa lo que les sucede a los demás	Siempre	0	5
		Casi siempre	1	3
		A veces	0	0
		Casi nunca	0	2
		Nunca	1	0
98	Soy sensible ante los sentimientos de las otras personas	Siempre	0	3
		Casi siempre	0	1
		A veces	0	3
		Casi nunca	0	3
		Nunca	2	0
119	Me es difícil ver sufrir a la gente.	Siempre	0	4
		Casi siempre	0	2
		A veces	0	3
		Casi nunca	0	1
		Nunca	2	0
124	Intento no herir los sentimientos de los demás.	Siempre	0	4
		Casi siempre	1	2
		A veces	0	3
		Casi nunca	0	0
		Nunca	1	1

Respecto al primer subcomponente, Empatía *(EM)*, se evidenció que solo el 33% de los estudiantes se considera sensible ante los sentimientos de los demás. Pese a ello, al 50% les es difícil ver sufrir a quienes los rodean y el 58% procura no herir los sentimientos de los demás. De la mano con lo anterior, el 75% reconoció que sí les importa lo que le sucede a quienes lo

rodean. Por ende, se demuestra que los estudiantes suelen ser empáticos con los demás y en general se consideran buenos en la compresión de los sentimientos ajenos (92%).

Dentro de este marco de ideas, se evidencia lo expuesto en el modelo de la Inteligencia emocional de Mayer y Salovey, en tanto que expone que es posible que los jóvenes "con mejor habilidad a la hora de saber cómo se sienten las personas de su entorno utilicen dicha información no sólo para mostrar una mayor empatía hacia ellos, o para ayudarles a regular las emociones que sienten, sino también para modificar su comportamiento" (Salguero et al, 2018). Como consecuencia de esto, la habilidad de ser empáticos favorece las relaciones interpersonales fuertes y estables.

Tabla 7.

Resultados prueba diagnóstico-Componente Interpersonal (relación interpersonal).

Componente interpersonal (CIE)				
Relación interpersonal (RI):			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
5	Me agradan mis compañeros de aula virtual	Siempre	1	5
		Casi siempre	0	2
		A veces	1	2
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0
19	¿Me cuesta creer en mis ideas a la hora de trabajar en grupo?	Siempre	1	0
		Casi siempre	1	1
		A veces	0	4
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	3
37	Cuando estoy enojado(a) puedo recurrir a alguien	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	2
		A veces	1	1
		Casi nunca	0	4
		Nunca	1	3
39	Me resulta fácil hacer amigos(as)	Siempre	0	2
		Casi siempre	0	3
		A veces	2	3
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	0
46	A la gente le resulta difícil confiar en mí	Siempre	0	2
		Casi siempre	0	2
		A veces	2	4
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	0
53	La gente no comprende mi manera de pensar	Siempre	0	4
		Casi siempre	1	5
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	0
		Nunca	1	0
55	Mis amigos me confían sus intimidades	Siempre	1	1
		Casi siempre	0	3
		A veces	0	3
		Casi nunca	0	1

69	Es difícil llevarme con los demá	Siempre	0	0
		Casi siempre	1	1
		A veces	1	2
		Casi nunca	0	4
		Nunca	0	3
84	Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos	Siempre	0	1
		Casi siempre	0	5
		A veces	2	2
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	1
99	Mantengo buenas relaciones con los demás	Siempre	0	4
		Casi siempre	1	4
		A veces	1	2
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0
111	Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	0
		A veces	2	1
		Casi nunca	0	5
		Nunca	0	4
123	No suelo tener días malos.	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	4
		A veces	2	5
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	1
128	¿En cuarentena he podido mantener relación con mis amistades?	Siempre	1	1
		Casi siempre	0	3
		A veces	0	3
		Casi nunca	1	2
		Nunca	0	1

De cara al subcomponente de *Relación interpersonal (RI),* se considera relevante que el 42% de los jóvenes reconoció que le resulta fácil hacer amigos, mientras que al 17% no. Asimismo, el 50% considera que, a veces, puede ser difícil para la gente confiar en ellos, y que las personas no suelen entender su manera de pensar (83%). Por ende, el 58.3% considera difícil establecer vínculos socioafectivos.

Pese a ello, el 75% asegura que mantiene buenas relaciones con los demás, y que, durante la cuarentena, ha podido mantener las relaciones con sus amistades (42%). Por lo anterior, es posible establecer que, aunque a veces sea difícil vincularse socioemocional mente con otros, este aspecto resulta relevante en su cotidianidad, pues para el 50% sus relaciones interpersonales más cercanas tienen significado tanto para ellos como para sus amigos.

Tabla 8.

Resultados prueba diagnóstico-Componente Interpersonal (responsabilidad social).

Componente interpersonal (CIE)				
Responsabilidad social (RS):			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
16	Disfruto de ayudar a las personas	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	2
		A veces	1	3
		Casi nunca	1	3
		Nunca	0	2
30	cuando estoy enojado(a) puedo recurrir a alguien	Siempre	0	1
		Casi siempre	1	2
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	4
		Nunca	1	2
50	En mi vida no hago nada malo	Siempre	1	2
		Casi siempre	0	1
		A veces	1	2
		Casi nunca	0	3
		Nunca	0	2
76	Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias lo haría en determinadas situaciones	Siempre	2	1
		Casi siempre	0	1
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	4
90	Soy capaz de respetar a los demás	Siempre	2	8
		Casi siempre	0	2
		A veces	0	0
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0
94	Alguna vez he violado la ley	Siempre	0	0
		Casi siempre	1	1
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	4
		Nunca	1	4
104	Considero que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley.	Siempre	0	4
		Casi siempre	2	3
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0

Por último, en el ámbito de la Responsabilidad social (RS) se distinguió que el 75% de los estudiantes confesó que consideran importante el cumplimiento y respeto de las leyes. De la mano con esto, el mismo porcentaje reconoció que nunca ha violado la ley. Asimismo, el 50% de los jóvenes expresó que, aunque el incumplimiento de las leyes no tuviera condena, no las violarían.

Por ende, se evidenció que el 100% de los jóvenes tienen como base el respeto hacia los demás e intentan, desde su individualidad, ser agentes activos en la sociedad. En este sentido, Cusiánovich (2002) señala que, en el ámbito de la participación social, se debe

reconocer a los individuos en su doble dimensión: como personas individuales y como seres sociales. De esta manera, la participación de los adolescentes está vinculada al espacio social que ocupan y a la forma como se organiza la sociedad en términos de la distribución de roles, responsabilidades, y poder. Por tanto, resulta fundamental la preservación de la responsabilidad social para que pueda fomentarse una cultura participativa de jóvenes líderes.

3.1.3 Análisis Componente de Adaptabilidad (CAD)

Este tercer componente está enfocado en la capacidad que tienen las personas de enfrentarse de manera eficaz a las adversidades del diario vivir. Por ello, se analiza desde tres subcomponentes puntuales:

Tabla 9.

Resultados prueba diagnóstico-Componente de Adaptabilidad (solución de problemas).

Componente de adaptabilidad (CAD)				
Solución de problemas (SP)			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
1	Para superar una dificultad actúo paso a paso	Siempre	2	1
		Casi siempre	0	6
		A veces	0	3
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0
4	Sé cómo enfrentar los problemas más desagradables	Siempre	2	1
		Casi siempre	0	5
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	0
15	¿Cuándo enfrento una situación difícil me gusta reunir toda la información que pueda sobre ella?	Siempre	0	2
		Casi siempre	1	2
		A veces	1	5
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0
20	¿Puedo controlarme en situaciones muy difíciles?	Siempre	0	1
		Casi siempre	0	2
		A veces	0	2
		Casi nunca	1	4
		Nunca	1	1
29	Me gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo.	Siempre	0	3
		Casi siempre	1	0
		A veces	0	5
		Casi nunca	0	2
		Nunca	1	0

45	Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar	Siempre	1	0
		Casi siempre	1	2
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	4
		Nunca	0	3
75	Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema	Siempre	0	0
		Casi siempre	1	2
		A veces	1	7
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0
93	Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	2
		A veces	0	5
		Casi nunca	1	2
		Nunca	1	1
118	Por lo general, me da ansiedad cuando pienso acerca de las diferentes maneras de resolver un problema.	Siempre	0	1
		Casi siempre	0	4
		A veces	1	1
		Casi nunca	0	4
		Nunca	1	0

En relación con el subcomponente de *Solución de problemas (SP)* se halló que, frente a una dificultad, el 75% de los estudiantes actúa paso a paso para poder superarla. De la misma forma, el 67% de los mismos declaró que sabe cómo enfrentar los problemas cotidianos que parezcan desagradables. Sin embargo, el 58% reconoció que les resulta complicado controlarse frente a las situaciones difíciles, y que suelen sentir ansiedad al momento de pensar en las maneras de resolver un problema (42%).

Dichos porcentajes se confrontan con la premisa de que el 58% no suele detenerse a pensar claramente cuando se presenta un problema, sino que se inclinan por accionar de manera inmediata. Por tanto, se evidenció que los jóvenes en cuestión son capaces de solucionar los problemas del día a día, aunque esto suponga a veces una carga emocional. Según Becoña (2004) y D´Zurilla (1986), citados por Pena Garrido et al (2018), “las personas que resuelven sus problemas adecuadamente suelen gestionar de un modo eficaz su vida emocional, ya que ésta puede facilitar o inhibir el proceso de solución de problemas”, pues en este orden de ideas las emociones juegan un papel importante en la elección de las alternativas posibles para solucionar un problema.

Tabla 10.

Resultados prueba diagnóstico-Componente de Adaptabilidad (prueba de realidad).

Componente de adaptabilidad (CAD)				
Prueba de realidad (PR)			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
60	Cuando intento resolver un problema analizo todas las posibles soluciones y luego escojo	Siempre	1	6
		Casi siempre	0	3
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	1
89	Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes	Siempre	1	3
		Casi siempre	0	2
		A veces	1	4
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0

Por lo que concierne al subcomponente de *Prueba de realidad (PR),* el 83% de los estudiantes demostró que, cuando se enfrentan a un problema, analizan de manera rápida las posibles soluciones y se decantan por una. Lo anterior evidenció que, respecto a la toma de decisiones, los jóvenes suelen actuar de manera rápida en la resolución de problemas para que su cotidianidad no se vea afectada ante el surgimiento de estos.

Respecto a esto, Bermudez, Teva y Sanchez (2003), exponen que las personas más estables a nivel emocional suelen tener una buena autoestima y por lo general poseen mayor capacidad de autocontrol en situaciones desfavorables. En suma, tienden a la planificación de sus acciones y al afrontamiento de las situaciones.

Tabla 11.

Resultados prueba diagnóstico-Componente de Adaptabilidad (flexibilidad).

Componente de adaptabilidad (CAD)				
Flexibilidad (FL)			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
14	¿Me resulta difícil comenzar con cosas nuevas?	Siempre	1	2
		Casi siempre	0	3
		A veces	1	4
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0
28	En general, ¿me ha resultado difícil adaptarme al distanciamiento social?	Siempre	1	1
		Casi siempre	0	6
		A veces	0	3
		Casi nunca	0	0
		Nunca	1	0
43	Me resulta difícil cambiar de opinión	Siempre	1	3
		Casi siempre	1	4
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	0
59	Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas	Siempre	1	1
		Casi siempre	0	3
		A veces	1	6
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0
74	Puedo cambiar mis viejas costumbres	Siempre	1	1
		Casi siempre	1	3
		A veces	0	4
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	0
87	En general me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana	Siempre	0	0
		Casi siempre	1	1
		A veces	0	6
		Casi nunca	1	3
		Nunca	0	0
103	Me resulta difícil cambiar mis costumbres	Siempre	1	0
		Casi siempre	0	1
		A veces	0	6
		Casi nunca	1	3
		Nunca	0	0
120	¿En cuarentena, me gusta buscar hobbies para divertirme?	Siempre	1	2
		Casi siempre	0	2
		A veces	1	5
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0
131	¿Si me viera obligado(a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente?	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	2
		A veces	0	1
		Casi nunca	1	4
		Nunca	1	3

En cuanto al componente de *Flexibilidad (FL)*, el 75% de los estudiantes manifestó que le resulta difícil cambiar de opinión en situaciones de tensión. Esto se relaciona a que para el 58% es arduo enfrentarse y adaptarse a las cosas nuevas. Por ende, resulta lógico que al 66.6% le haya costado adaptarse al distanciamiento social (en el contexto de la pandemia). A raíz de lo anterior, es claro que para los jóvenes es difícil adaptarse a nuevas situaciones que suponen retos frente a la tranquilidad de su cotidianidad.

Con relación a lo anterior, se destaca el fenómeno de la flexibilidad psicológica (FP), el cual se define como "la habilidad de estar en contacto con el presente plena y conscientemente, cambiando o persistiendo en su comportamiento cuando este se dirige hacia sus valores" (Greco, Lambert, & Baer, 2008). Por tanto, dentro del campo de la inteligencia emocional, es de vital importancia aprender a responder a situaciones adversas de forma alternativa y eficaz, es decir, aprender a flexibilizar las reacciones emocionales.

3.1.4 Análisis Componente de manejo del estrés (CME)

Este cuarto componente hace referencia a la habilidad de poder sobrellevar el estrés y la ansiedad en situaciones complejas, y así poder ser efectivos y eficaces frente a las mismas. En este se analizaron dos subcomponentes:

Tabla 12.

Resultados prueba diagnóstico-Componente de Manejo del estrés (tolerancia al estrés).

Componente de manejo del estrés (CME)				
Tolerancia al estrés (TE):			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
33	¿Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervios@?	Siempre	1	3
		Casi siempre	0	3
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	3
		Nunca	1	0
49	No puedo soportar el estrés	Siempre	0	0
		Casi siempre	1	2
		A veces	0	5
		Casi nunca	0	2
		Nunca	1	1
65	Nada me perturba	Siempre	0	2
		Casi siempre	0	2
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	1
		Nunca	2	3
73	Soy impaciente	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	3
		A veces	1	5
		Casi nunca	0	2
		Nunca	1	0
78	Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles	Siempre	1	3
		Casi siempre	0	2
		A veces	1	4
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0
88	Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado	Siempre	2	3
		Casi siempre	0	6
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0
122	¿En estos meses me suelo poner ansioso(a)?	Siempre	1	2
		Casi siempre	0	3
		A veces	1	2
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	1

En relación con el subcomponente de *Tolerancia al estrés (TE)*, el 58% consideró que es capaz de manejar situaciones de estrés sin ponerse demasiado nervioso. De modo que se relaciona con que el 33% se manifestó capaz de soportar dichas situaciones sin dejarse llevar por el estrés, aunque el 50% evidenció que a veces las situaciones de estrés les perturban.

Esto permite decir que la mayoría de los estudiantes es consciente de las situaciones que atraviesa (92%) y es capaz de sobrellevarlas aun cuando suponen estrés. De esta manera se articula con lo expuesto por Del Barrio (2003), quien señala que los adolescentes, para poder

enfrentarse de manera positiva ante los eventos estresantes sin venirse abajo, deben sentir que cuentan con los recursos, a nivel emocional, para tolerar y controlar la situación adversa.

Tabla 13.

Resultados prueba diagnóstico-Componente de Manejo del estrés (control de los impulsos).

Componente de manejo del estrés (CME)				
Control de los impulsos (CI):			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
13	He tenido problemas para controlarme cuando me enojo	Siempre	1	2
		Casi siempre	1	2
		A veces	0	5
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0
42	Soy impulsivo(a), y eso me trae problemas	Siempre	1	1
		Casi siempre	1	0
		A veces	0	3
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	5
58	La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto	Siempre	0	2
		Casi siempre	0	6
		A veces	1	1
		Casi nunca	0	1
		Nunca	1	0
64	Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad	Siempre	1	1
		Casi siempre	0	1
		A veces	0	3
		Casi nunca	0	4
		Nunca	1	1
86	Tengo reacciones fuertes, intensas, que son difíciles de controlar	Siempre	1	0
		Casi siempre	0	3
		A veces	1	4
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	1
88	Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado	Siempre	2	3
		Casi siempre	0	6
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0
102	Soy impulsivo(a).	Siempre	1	1
		Casi siempre	1	2
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	3
		Nunca	0	2
130	¿Tengo una tendencia a explotar de cólera fácilmente?	Siempre	1	0
		Casi siempre	0	1
		A veces	1	4
		Casi nunca	0	3
		Nunca	0	2

Alrededor del *Control de los impulsos (CI)*, el 92% aseguró ser consciente de las situaciones aun cuando estas logran alterarlo. De igual manera, el 50% reconoció su habilidad

de controlar la ansiedad en situaciones de angustia, y capaz de reparar el orden cuando en algún escenario los participantes de este pierden la calma y alzan la voz (67%). Pese a ello, un 42% acepta que a veces reacciona de manera impulsiva y reconoce que tiende a explotar. Por consiguiente, se evidenció que los estudiantes presentan dificultades en el momento de solucionar situaciones complejas, ya que les cuesta controlar su enojo e impulsividad.

Respecto a esto, Goleman (1995) expone que el autocontrol es una habilidad fundamental en el desarrollo emocional, en tanto que les permite a las personas manejar sus reacciones emocionales, controlar sus impulsos y saber cómo avanzar frente a los posibles fracasos de la vida. Así, se puede llegar a tener control de las emociones y a ser eficaces en la solución de problemas sin dejarse llevar por los impulsos.

3.1.5 Análisis Componente del Estado de Ánimo en General (CAG)

Este último componente hace referencia a la capacidad emocional de autoeficacia, esto quiere decir que la persona se percibe así misma como desea, aceptando sus experiencias emocionales.

Tabla 14.

Resultados prueba diagnóstico-Componente de Estado de ánimo en general (felicidad).

Componente del estado de ánimo en general (CAG)				
Felicidad (FE):			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
11	¿Me siento segur@ de mi mism@ en la mayoría de situaciones?	Siempre	1	0
		Casi siempre	1	8
		A veces	0	0
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	0
31	Soy una persona bastante alegre y optimista.	Siempre	1	3
		Casi siempre	1	3
		A veces	0	3
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0

66	No me entusiasman mucho mis intereses	Siempre	0	2
		Casi siempre	0	2
		A veces	1	1
		Casi nunca	0	2
		Nunca	1	3
85	Me siento feliz con el tipo de persona que soy	Siempre	0	2
		Casi siempre	1	4
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	2
		Nunca	1	1
91	Estoy contento(a) con mi vida	Siempre	1	2
		Casi siempre	0	2
		A veces	0	4
		Casi nunca	0	2
		Nunca	1	0
95	Disfruto de las cosas que me interesan	Siempre	2	5
		Casi siempre	0	3
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0
100	Estoy content@ con mi cuerpo	Siempre	2	0
		Casi siempre	0	3
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	4
		Nunca	0	2
105	Disfruto las vacaciones y los fines de semana.	Siempre	1	2
		Casi siempre	1	3
		A veces	0	4
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0
110	Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten.	Siempre	2	7
		Casi siempre	0	1
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	1
114	Estoy contento(a) con la forma en que me veo.	Siempre	1	3
		Casi siempre	1	2
		A veces	0	3
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	1
129	Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos, ¿me siento bien conmigo mismo(a)?	Siempre	0	0
		Casi siempre	1	4
		A veces	1	3
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	2

Respecto al primer subcomponente, *Felicidad (FE)*, se identificó que el 83% de los estudiantes siente seguridad en sí mismos, en la mayoría de las situaciones cotidianas, y esto les permite, al mismo porcentaje de estudiantes, poder aprovechar al máximo de todas las cosas que les gustan e interesan. En este sentido, Csikszentmihalyi (1997) concibe a la felicidad como un estado de alegría que se produce al lograr o alcanzar algo que deseamos por un largo periodo de tiempo.

Por ello, cuando alguien está inmerso en una actividad o situación y se concentra al máximo en la sensación que esta le produce, logra dicho estado de alegría. Lo anterior va de la

mano con que el 50% expresó que se enfrentan con entusiasmo a sus intereses personales, lo que permite decir que en general los estudiantes son personas equilibradas, frente a sus emociones, son capaces de identificar lo que hacen bien y reconocen sus esfuerzos para lograrlo.

Tabla 15.

Resultados prueba diagnóstico-Componente de Estado de ánimo en general (optimismo).

Componente del estado de ánimo en general (CAG)				
Optimismo (OP):			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
6	Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida	Siempre	0	3
		Casi siempre	1	5
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	0
		Nunca	1	0
26	¿Suelo ser optimista en la mayoría de las cosas que hago?	Siempre	2	0
		Casi siempre	0	6
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	1

47	¿Estoy contento(a) con mi vida?	Siempre	1	0
		Casi siempre	0	2
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	2
		Nunca	1	5
54	Generalmente espero lo mejor	Siempre	1	3
		Casi siempre	0	5
		A veces	0	3
		Casi nunca	0	0
		Nunca	1	0
81	En momentos difíciles trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me divierten	Siempre	0	2
		Casi siempre	2	4
		A veces	0	4
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0
106	En general tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surgen problemas.	Siempre	1	3
		Casi siempre	0	3
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	2
		Nunca	1	0
108	Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.	Siempre	2	3
		Casi siempre	0	3
		A veces	0	3
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0
123	No suelo tener días malos.	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	4
		A veces	2	5
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	1

Por último, frente al subcomponente de Optimismo (OP), se reconoció que el 75% de los jóvenes valora y les da sentido positivo a todos los aspectos de su vida. Por tanto, el 66% se declara optimista con la mayoría de las cosas que hace. De igual manera, el 75% expresó que siempre espera lo mejor de las situaciones y considera que mantienen una actitud positiva cuando no sucede lo que esperaba (58%). A partir de esto, se declara que la mayoría de los estudiantes se mantienen optimistas y son capaces de luchar por sus metas al creer en ellos mismos y en sus capacidades para enfrentarse a los momentos más difíciles.

3.2 Segunda Prueba

El 6 de noviembre de 2020 se les aplicó a los estudiantes por segunda vez, de manera virtual, el inventario de BarOn ICE. En esta ocasión la motivación fue evidenciar si la experiencia del Taller Crónica Documental incidió en el ámbito de la inteligencia emocional de los participantes.

Al igual que en el apartado anterior, en este se realizará un análisis de los datos obtenidos en el cuestionario a partir del desglose de cada componente.

3.2.1 Análisis Componente Intrapersonal (CIA)

Tabla 16.

Resultados segunda prueba -Componente Intrapersonal (comprensión emocional de sí mismo).

Componente intrapersonal (CIA)				
Comprensión emocional de sí mismo (CM)			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
2	Me ha costado disfrutar mi vida	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	2
		A veces	2	5
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	2
9	Reconozco con facilidad mis emociones	Siempre	1	2
		Casi siempre	0	4
		A veces	0	2
		Casi nunca	1	1
		Nunca	0	1
12	¿He tenido la sensación de que algo no está bien en mí?	Siempre	1	0
		Casi siempre	1	4
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	4
		Nunca	0	1
17	¿Me ha sido difícil sonreír?	Siempre	1	1
		Casi siempre	0	2
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	4
		Nunca	1	2
25	¿Siento que mi cordura se ha reducido en cuarentena?	Siempre	0	3
		Casi siempre	2	3
		A veces	0	3
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0
35	¿Me es difícil entender cómo me siento?	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	3
		A veces	2	3
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	2
38	He tenido experiencias extrañas que no puedo explicar	Siempre	1	1
		Casi siempre	0	5
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	0
		Nunca	1	2

En cuanto al subcomponente de *comprensión emocional de sí mismo (CM)*, en esta ocasión se encontró que 58% reconoce sus emociones y es consciente de lo que siente (67%). Sin embargo, ha tenido experiencias que le es difícil afrontar y expresar. De igual manera, el 50% expresó que ha tenido la sensación de que algo no está bien en ellos y que percibe cosas que los demás no. Por otro lado, el 67% evidenció que le ha sido difícil mantenerse estable durante la cuarentena.

Esto denota que los estudiantes, en su mayoría, son conscientes de su estado emocional, aunque no sean estables y se sientan incomprendidos por los demás. Frente a ello, Morin (2001) sugiere que para que la comunicación humana triunfe se deben superar diversos obstáculos, entre los que resalta la incomprensión, puesto que en la actualidad este factor rompe muchas relaciones: padres-hijos; profesorado-alumnado; entre compañeros de clase, amigos, parejas; entre otros. Sobre todo, en la etapa de la adolescencia, ya que los jóvenes atraviesan un conflicto interno al enfrentarse con el mundo adulto y suelen sentirse incomprendidos.

Tabla 17.

Resultados segunda prueba -Componente Intrapersonal (asertividad).

Componente intrapersonal (CIA)				
Asertividad (AS)			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
7	Me resulta fácil expresar mis sentimientos	Siempre	0	1
		Casi siempre	0	7
		A veces	2	2
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0
10	Me ha costado demostrar afecto	Siempre	1	0
		Casi siempre	0	7
		A veces	1	2
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0
22	¿Soy capaz de expresar mis ideas?	Siempre	1	3
		Casi siempre	0	3
		A veces	1	1
		Casi nunca	0	3
		Nunca	0	0
23	¿Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos con los demás?	Siempre	1	1
		Casi siempre	0	6
		A veces	1	1
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	0

52	Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos	Siempre	1	3
		Casi siempre	0	3
		A veces	1	1
		Casi nunca	0	3
		Nunca	0	0
67	Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo	Siempre	1	5
		Casi siempre	1	3
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0
82	Me resulta difícil decir "no" aunque tenga el deseo de hacerlo	Siempre	0	0
		Casi siempre	1	2
		A veces	0	3
		Casi nunca	0	3
		Nunca	1	2
96	Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso	Siempre	0	3
		Casi siempre	0	6
		A veces	1	1
		Casi nunca	0	0
		Nunca	1	0
97	Tiendo a exagerar las cosas	Siempre	0	0
		Casi siempre	1	1
		A veces	0	5
		Casi nunca	0	2
		Nunca	1	2
115	Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender.	Siempre	1	2
		Casi siempre	0	0
		A veces	1	2
		Casi nunca	0	4
		Nunca	0	2
116	Me es difícil describir lo que siento.	Siempre	1	0
		Casi siempre	0	3
		A veces	0	3
		Casi nunca	1	3
		Nunca	0	1
126	¿Me es difícil hacer valer mis derechos?	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	3
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	2
		Nunca	2	4
133	¿He podido responder sincera y honestamente la encuesta?	Siempre	2	8
		Casi siempre	0	1
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0

Los resultados, en cuanto al subcomponente de *Asertividad (AS)*, demostraron que el 83% de los estudiantes es capaz de comunicar cuando no está de acuerdo con alguien. De igual manera, el 75% manifestó que les resulta fácil expresar sus pensamientos y sentimientos (67%). Sin embargo, el 67% reconoció que les es difícil expresar afecto. Esto permite evidenciar que los jóvenes tienen la habilidad de comunicar lo que sienten, a pesar de que se les dificulta entablar relaciones en las que se sientan cómodos al demostrar afecto y contar sus intimidades (58%).

En este sentido, según Z. Del Prette y A. Del Prette (2001), el desarrollo de las habilidades sociales en los jóvenes está relacionado con rasgos heredados y aprendidos. Por lo tanto, implica desde posibles predisposiciones genéticas, que pueden promover o dificultar las interacciones con el medio ambiente, hasta el propio proceso de aprendizaje, el cual es decisivo en la caracterización de los comportamientos sociales. En este orden de ideas, el ambiente educativo en el que se desenvuelven los jóvenes incide directamente en el desarrollo de su capacidad afectiva y en la manera en la que establecen vínculos socioafectivos.

Tabla 18.

Resultados segunda prueba -Componente Intrapersonal (autoconcepto).

Componente intrapersonal (CIA)				
Autoconcepto (AC)			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
8	¿Trato ser realista y no soñar despiert@?	Siempre	1	3
		Casi siempre	1	4
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0
21	¿Sé para que soy buen@?	Siempre	1	3
		Casi siempre	0	5
		A veces	1	2
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0

27	¿Cuándo comienzo a hablar me resulta difícil detenerme?	Siempre	0	2
		Casi siempre	0	0
		A veces	2	3
		Casi nunca	0	4
		Nunca	0	1
40	Me tengo mucho respeto	Siempre	2	3
		Casi siempre	0	4
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0
41	Hago cosas poco comúnes, muy raras	Siempre	1	3
		Casi siempre	0	2
		A veces	1	4
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0
56	No me siento bien conmigo mismo(a)	Siempre	0	0
		Casi siempre	1	2
		A veces	1	3
		Casi nunca	0	3
		Nunca	0	2
62	Soy una persona divertida	Siempre	0	2
		Casi siempre	1	4
		A veces	1	3
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0
68	Tiendo a desconocer lo que sucede a mi alrededor	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	0
		A veces	1	2
		Casi nunca	0	4
		Nunca	1	4
70	Me resulta difícil aceptarme tal cómo soy	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	6
		A veces	2	1
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	2
71	Me siento disconforme con mi cuerpo	Siempre	0	3
		Casi siempre	0	2
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	2
		Nunca	2	1
101	Me considero una persona extraña	Siempre	1	0
		Casi siempre	0	3
		A veces	1	2
		Casi nunca	0	4
		Nunca	0	1
117	¿Tengo mal carácter?	Siempre	0	0
		Casi siempre	1	1
		A veces	1	5
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	2
127	¿Me es difícil ser realista?	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	1
		A veces	0	3
		Casi nunca	0	3
		Nunca	2	3

Respecto al subcomponente *autoconcepto (AC)*, se demostró que el 75% de los estudiantes reconoce sus habilidades y se respeta así mismo. Sin embargo, el 42% no suele sentirse bien consigo mismo y considera que hace cosas poco comunes (50%). Esto va de la mano con que el 50% afirmó que les cuesta aceptarse tal cual son; pese a ello, se consideran

personas divertidas y agradables (58%). A partir de lo anterior, se interpreta que los estudiantes, aunque son capaces de reconocer sus puntos fuertes, suelen tener baja autoestima.

Con relación a esto, Harter (1999) afirma que, durante la etapa de la adolescencia, el autoconcepto es constructo multidimensional, en tanto que se construye a partir de diversas fuentes. Entre estas, prevalece una influencia de los procesos familiares y del ambiente escolar; esto varía en la medida en la que se pasa a la adultez. Por ende, la imagen que los jóvenes construyen de sí mismos afecta tanto su percepción individual como su relacionamiento a nivel social, afectando el desarrollo de sus relaciones interpersonales.

Tabla 19.

Resultados segunda prueba -Componente Intrapersonal (autorrealización).

Componente intrapersonal (CIA)				
Autorrealización (AR)			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
36	He logrado muy poco en los últimos años	Siempre	0	0
		Casi siempre	1	6
		A veces	1	2
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	0
51	No disfruto lo que hago	Siempre	0	1
		Casi siempre	0	1
		A veces	2	3
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	3
109	No me siento avergonzado(a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.	Siempre	0	1
		Casi siempre	0	1
		A veces	1	3
		Casi nunca	0	4
		Nunca	1	1
112	Soy capaz de dejar de fantasear para volver a ponerme en contacto con la realidad.	Siempre	1	6
		Casi siempre	1	1
		A veces	0	3
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0
125	No tengo una buena idea de lo que quiero en la vida.	Siempre	0	1
		Casi siempre	0	0
		A veces	1	0
		Casi nunca	1	5
		Nunca	0	4
132	En general, ¿cuándo comienzo algo nuevo tengo la sensación de que voy a fracasar?	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	2
		A veces	2	3
		Casi nunca	0	3
		Nunca	0	2

En consideración con el subcomponente de *Autorrealización (AR)*, se encontró que el 83% tiene idea de lo que quiere realizar en su vida, por tanto, es capaz de centrarse en el presente y mantenerse conectado con la realidad para poder trabajar por sus objetivos (75%). En contraparte, se evidenció que actualmente el 46% de los estudiantes no se siente feliz con lo que hace y considera que ha logrado muy poco en los últimos años (58%). Sin embargo, el 46% se mantiene positivo en cuanto a sus procesos y no le tiene miedo a fracasar cuando comienza algo nuevo (47%).

Esto demuestra que los jóvenes en cuestión tienen claridad de a qué quieren dedicarse, pese a ello, les cuesta reconocer sus logros y confiar en su capacidad para cumplir sus sueños. En relación con la autorrealización en los jóvenes, se ha afirmado que es "un conjunto de elementos que inciden en lo emocional, pero que se forja a lo largo de una vida con más consciencia y estabilidad. La persona adolescente puede tener visos de autorrealización en sus experiencias, primordialmente en el aspecto afectivo" (Silva y Mejía, 2015). Esto quiere decir que, en la etapa de la adolescencia, es un aspecto complicado por el proceso de descubrimiento interno que pasan los jóvenes.

Tabla 20.

Resultados segunda prueba -Componente Intrapersonal (independencia).

Componente intrapersonal (CIA)				
Independencia (IN)			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
3	Prefiero un trabajo en el que se me diga qué hacer	Siempre	1	0
		Casi siempre	0	0
		A veces	1	5
		Casi nunca	0	4
		Nunca	0	1
24	¿Suelo tener confianza en mi mism@?	Siempre	1	0
		Casi siempre	0	3
		A veces	1	2
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	4
32	Prefiero que otros tomen decisiones por mí.	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	4
		A veces	2	3
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	2
48	Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo(a)	Siempre	0	0
		Casi siempre	1	0
		A veces	1	2
		Casi nunca	0	4
		Nunca	0	4
92	Prefiero seguir a otros a ser líder	Siempre	0	0
		Casi siempre	1	0
		A veces	1	0
		Casi nunca	0	7
		Nunca	0	3
107	Tengo tendencia a depender de otros.	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	0
		A veces	1	0
		Casi nunca	0	4
		Nunca	1	6
121	Me parece que necesito de los demás más de lo que ellos me necesitan.	Siempre	0	1
		Casi siempre	0	0
		A veces	2	3
		Casi nunca	0	4
		Nunca	0	2

En cuanto a la *independencia (IN),* el último subcomponente del ámbito intrapersonal se determinó que el 91% de los estudiantes reconoce no tener tendencia a depender de otros, por lo que, en el ámbito académico, prefieren situarse como líderes (83%). De igual manera, el 67% expresó que no le cuesta tomar decisiones por su cuenta. Sin embargo, el 47% reconoció que en ocasiones no suele tener confianza en sí mismo.

En consideración a lo anterior, es fundamental entender que el panorama emocional de lo jóvenes incide directamente al rendimiento académico de los mismo, por tanto, “si no

desarrolla las capacidades comunicativas, mal puede desempeñarse en el contexto escolar, por lo que existe la desconfianza, la inseguridad, los desequilibrios emocionales entre otros, que conlleva a que no desarrolle sus capacidades educables del saber a aprender" (Núñez et al., 2018).

3.2.2 Análisis Componente Interpersonal (CIE)

Tabla 21.

Resultados segunda prueba -Componente Interpersonal (empatía).

Componente Interpersonal (CIE)				
Empatía (EM):			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
18	¿Me ha costado comprender cómo se sienten los demás?	Siempre	0	0
		Casi siempre	1	0
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	4
		Nunca	1	4
34	¿Pienso positivamente de las demás personas?	Siempre	0	3
		Casi siempre	1	2
		A veces	0	4
		Casi nunca	0	1
		Nunca	1	0
44	Soy bueno para comprender los sentimientos de las personas	Siempre	1	4
		Casi siempre	0	4
		A veces	1	0
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	0
61	Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento.	Siempre	0	8
		Casi siempre	1	1
		A veces	0	0
		Casi nunca	0	1
		Nunca	1	0
72	Me importa lo que les sucede a los demás	Siempre	0	4
		Casi siempre	1	3
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	1
		Nunca	1	0
98	Soy sensible ante los sentimientos de las otras personas	Siempre	0	3
		Casi siempre	0	3
		A veces	0	2
		Casi nunca	1	2
		Nunca	1	0
119	Me es difícil ver sufrir a la gente.	Siempre	0	6
		Casi siempre	0	1
		A veces	0	2
		Casi nunca	1	1
		Nunca	1	0
124	Intento no herir los sentimientos de los demás.	Siempre	0	5
		Casi siempre	1	1
		A veces	0	3
		Casi nunca	0	0
		Nunca	1	1

En cuanto al subcomponente de *Empatía (EM)*, en esta segunda ocasión se encontró que tan solo al 8,3% de los estudiantes les cuesta entender los sentimientos de los demás. Esta primera premisa se complementa con que el 83% expresó que se consideran buenos en la compresión de los sentimientos de los otros y les importa lo que les pase (66%). De igual manera, el 58% confesó que les es difícil ver el dolor ajeno.

Respecto a lo anterior, se puede establecer que dichos jóvenes suelen demostrar empatía con quienes los rodean, entendiéndose como "una respuesta afectiva más acorde con la situación del otro que con la de uno mismo" (Hoffman, 1992). Por lo tanto, dichos jóvenes poseen la habilidad de ponerse en el lugar del otro, lo que facilita la creación y estabilidad de vínculos socioafectivos.

Tabla 22.

Resultados segunda prueba -Componente Interpersonal (relación interpersonal).

Componente interpersonal (CIE)				
Relación interpersonal (RI):			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
5	Me agradan mis compañeros de aula virtual	Siempre	0	5
		Casi siempre	2	4
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0
19	¿Me cuesta creer en mis ideas a la hora de trabajar en grupo?	Siempre	0	1
		Casi siempre	0	5
		A veces	2	4
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0
37	Cuando estoy enojado(a) puedo recurrir a alguien	Siempre	0	1
		Casi siempre	1	0
		A veces	0	3
		Casi nunca	1	3
		Nunca	0	3

39	Me resulta fácil hacer amigos(as)	Siempre	1	1
		Casi siempre	0	3
		A veces	1	2
		Casi nunca	0	3
		Nunca	0	1
46	A la gente le resulta difícil confiar en mí	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	0
		A veces	2	3
		Casi nunca	0	4
		Nunca	0	3
53	La gente no comprende mi manera de pensar	Siempre	1	2
		Casi siempre	1	1
		A veces	0	3
		Casi nunca	0	3
		Nunca	0	1
55	Mis amigos me confían sus intimidades	Siempre	1	3
		Casi siempre	0	5
		A veces	0	1
		Casi nunca	1	1
		Nunca	0	0
69	Es difícil llevarme con los demás	Siempre	0	0
		Casi siempre	1	1
		A veces	1	3
		Casi nunca	0	4
		Nunca	0	2
84	Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos	Siempre	0	3
		Casi siempre	0	4
		A veces	2	3
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0
99	Mantengo buenas relaciones con los demás	Siempre	0	1
		Casi siempre	0	5
		A veces	1	3
		Casi nunca	1	1
		Nunca	0	0
111	Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	0
		A veces	1	1
		Casi nunca	0	5
		Nunca	1	4
123	No suelo tener días malos.	Siempre	0	1
		Casi siempre	1	2
		A veces	1	4
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	1
128	¿En cuarentena he podido mantener relación con mis amistades?	Siempre	1	1
		Casi siempre	0	3
		A veces	1	3
		Casi nunca	0	3
		Nunca	0	0

Por lo que concierne al subcomponente de *Relación interpersonal (RI)* se encontró que al 91% le agradan sus compañeros de aula. Sin embargo, el 50% consideró que la mayoría de las veces les es difícil llevarse con los demás y que, por ende, a veces a la gente les cuesta confiar en ellos (42%). A pesar de esto, el 50% aseguró que mantiene buenas relaciones con las personas que los rodean y que los demás los ven como personas seguras y firmes (83%). A

partir de lo anterior, se evidenció entonces que los estudiantes suelen mantener relaciones sanas con su entorno, aunque a ellos les cueste en ocasiones relacionarse y sentirse comprendidos.

Tabla 23.

Resultados segunda prueba -Componente Interpersonal (responsabilidad social).

Componente interpersonal (CIE)				
Responsabilidad social (RS):			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
16	Disfruto de ayudar a las personas	Siempre	1	0
		Casi siempre	0	1
		A veces	1	4
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	4
30	No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.	Siempre	0	3
		Casi siempre	0	3
		A veces	1	3
		Casi nunca	1	1
		Nunca	0	0
50	En mi vida no hago nada malo	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	0
		A veces	2	8
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	0
76	Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias lo haría en determinadas situaciones	Siempre	2	0
		Casi siempre	0	3
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	3
90	Soy capaz de respetar a los demás	Siempre	1	5
		Casi siempre	0	4
		A veces	1	1
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0
94	Alguna vez he violado la ley	Siempre	1	0
		Casi siempre	0	1
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	2
		Nunca	1	6
104	Considero que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley.	Siempre	0	5
		Casi siempre	1	2
		A veces	0	3
		Casi nunca	1	0
		Nunca	0	0

En cuanto al subcomponente de *Responsabilidad social (RS)*, se demostró que el 66% considera importante el cumplimiento de la ley por parte de todos los ciudadanos. Por tanto, no la violarían, aun cuando no hubiese condena para los infractores (42%). Por otro lado, el 83% aseguró que respeta a los demás. Sin embargo, el 50% aceptó que no les importa aprovecharse de otras personas, sobre todo cuando se lo merecen, y que a veces les molesta ayudar a otros (42%).

Lo anterior permite determinar que consideran importante tener una conducta adecuada para poder vivir en sociedad, pero que en ocasiones les cuesta brindar ayuda a otros por desinterés. Esto puede relacionarse con el término de apatía, entendido como la falta de motivación a nivel personal y social, lo cual se evidencia en el desinterés de los jóvenes al momento de participar en actividades conjuntas y en el poco empeño de establecer y mantener interacciones a nivel social (Passarotto, 2012).

3.2.3 Análisis Componente de adaptabilidad (CAD)

Tabla 24.

Resultados segunda prueba -Componente de Adaptabilidad (solución de problemas).

Componente de adaptabilidad (CAD)				
Solución de problemas (SP)			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
1	Para superar una dificultad actúo paso a paso	Siempre	0	1
		Casi siempre	1	5
		A veces	0	2
		Casi nunca	1	2
		Nunca	0	0
4	Sé cómo enfrentar los problemas más desagradables	Siempre	1	1
		Casi siempre	0	6
		A veces	1	3
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0
15	¿Cuándo enfrento una situación difícil me gusta reunir toda la información que pueda sobre ella?	Siempre	1	7
		Casi siempre	0	1
		A veces	1	0
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	0
20	¿Puedo controlarme en situaciones muy difíciles?	Siempre	1	3
		Casi siempre	0	6
		A veces	0	1
		Casi nunca	1	0
		Nunca	0	0
29	Me gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo.	Siempre	1	1
		Casi siempre	1	2
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	5
45	Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar	Siempre	1	1
		Casi siempre	0	5
		A veces	1	3
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0

75	Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema	Siempre	0	1
		Casi siempre	1	1
		A veces	1	4
		Casi nunca	0	3
		Nunca	0	1
93	Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso	Siempre	0	3
		Casi siempre	0	6
		A veces	1	1
		Casi nunca	0	0
		Nunca	1	0
118	Por lo general, me da ansiedad cuando pienso acerca de las diferentes maneras de resolver un problema.	Siempre	0	1
		Casi siempre	1	0
		A veces	1	5
		Casi nunca	0	3
		Nunca	0	1

Con relación al subcomponente de *Solución de problemas (PR)*, se encontró que el 67% se considera capaz de enfrentar los problemas más desagradables y que normalmente actúa paso a paso para solucionarlos (58%). Para ello, les gusta reunir toda la información posible y así plantear una solución (75%); esto se relaciona con que el 58% suele detenerse a pensar calmadamente cuando se presenta un problema (58%).

Con base en lo anterior, se evidenció que los estudiantes tienen la habilidad de superar los problemas de manera eficaz, sin precipitarse por la presión que estos suponen. De acuerdo con Garaigordobil y Peña (2014), el desarrollo de habilidades sociales reduce comportamientos problemáticos en el aula y contribuyen a la autoestima, empatía y la solución de problemas interpersonales. Por esta razón la inteligencia emocional permite el desarrollo de personas eficaces y eficientes en cuanto a la resolución de problemáticas.

Tabla 25.

Resultados segunda prueba -Componente de Adaptabilidad (prueba de realidad).

Componente de adaptabilidad (CAD)				
Prueba de realidad (PR)			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
60	Cuando intento resolver un problema analizo todas las posibles soluciones y luego escojo	Siempre	1	2
		Casi siempre	0	4
		A veces	1	3
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0
89	Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes	Siempre	1	3
		Casi siempre	1	4
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0

Respecto al subcomponente de *Prueba de realidad (PR)*, en el cual se evalúa la manera en la que los estudiantes perciben el mundo y su relación con dicha percepción, *se* detectó que el 75% primero analiza todas las posibilidades antes de resolver un problema. De igual manera, el 58% expresó que se plantea varias soluciones y, según el contexto, se decanta por una en particular. Esto quiere decir que los estudiantes, por lo general, meditan las posibles soluciones antes de actuar ante un problema y así se aseguran de que sea la correcta.

Tabla 26.

Resultados segunda prueba -Componente de Adaptabilidad (flexibilidad).

Componente de adaptabilidad (CAD)				
Flexibilidad (FL)			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
14	¿Me resulta difícil comenzar con cosas nuevas?	Siempre	0	4
		Casi siempre	1	3
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	1
		Nunca	1	0
28	En general, ¿me ha resultado difícil adaptarme al distanciamiento social?	Siempre	0	1
		Casi siempre	0	5
		A veces	0	4
		Casi nunca	1	0
		Nunca	1	0
43	Me resulta difícil cambiar de opinión	Siempre	1	1
		Casi siempre	1	3
		A veces	0	4
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	1
59	Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas	Siempre	1	1
		Casi siempre	0	3
		A veces	0	4
		Casi nunca	1	1
		Nunca	0	1
74	Puedo cambiar mis viejas costumbres	Siempre	1	2
		Casi siempre	1	3
		A veces	0	3
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	1
87	En general me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana	Siempre	0	0
		Casi siempre	1	0
		A veces	0	5
		Casi nunca	0	4
		Nunca	1	1
103	Me resulta difícil cambiar mis costumbres	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	2
		A veces	1	3
		Casi nunca	0	4
		Nunca	1	1
120	¿En cuarentena, me gusta buscar hobbies para divertirme?	Siempre	1	3
		Casi siempre	0	4
		A veces	0	2
		Casi nunca	1	1
		Nunca	0	0
131	¿Si me viera obligado(a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente?	Siempre	0	1
		Casi siempre	0	0
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	3
		Nunca	2	4

En consideración al subcomponente de *Flexibilidad (FL)*, se evidenció que al 66% le resulta difícil comenzar cosas nuevas, al igual que realizar cambios en su vida cotidiana (58%). Sin embargo, el 58% considera que es capaz de cambiar viejas costumbres. De igual manera, al 50% le cuesta cambiar de opinión, y sólo 42% se considera capaz de adaptarse rápido a nuevas situaciones.

Ante esto es posible inferir que a la mayoría de los estudiantes les da miedo enfrentarse de manera inesperada a nuevos retos, sin embargo, intentan adaptarse a ellos. En este orden de ideas, la flexibilidad emocional o adaptabilidad es entendida como "una disposición para doblarse fácilmente, y en psicología hace referencia a la persona que en un enfrentamiento se pliega con facilidad a la voluntad o a la actitud de otro/s. La persona flexible no se sujeta a normas estrictas, a dogmas o trabas" (Quiroga,2008); por el contrario, se adapta a las circunstancias y esto le permite desenvolverse sin problema ante las adversidades.

3.2.4 Análisis Componente de manejo del estrés (CME)

Tabla 27.

Resultados segunda prueba -Componente de Manejo del estrés (tolerancia al estrés).

Componente de manejo del estrés (CME)				
Tolerancia al estrés (TE):			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
33	¿Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervios@?	Siempre	1	3
		Casi siempre	0	3
		A veces	0	3
		Casi nunca	1	1
		Nunca	0	0
49	No puedo soportar el estrés	Siempre	0	0
		Casi siempre	1	6
		A veces	0	2
		Casi nunca	1	2
		Nunca	0	0
65	Nada me perturba	Siempre	1	0
		Casi siempre	0	3
		A veces	1	5
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	0
73	Soy impaciente	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	1
		A veces	1	6
		Casi nunca	0	2
		Nunca	1	1
78	Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles	Siempre	1	0
		Casi siempre	0	5
		A veces	1	4
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0
88	Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado	Siempre	1	2
		Casi siempre	0	6
		A veces	1	1
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0
122	¿En estos meses me suelo poner ansioso(a)?	Siempre	1	2
		Casi siempre	1	3
		A veces	0	3
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	0

Acerca del subcomponente de *Tolerancia al estrés (TE)*, el 75% expresó que es consciente de las situaciones que suceden, incluso cuando estas logran alterarlo. De igual manera, el 58% se considera capaz de manejar las situaciones de estrés sin ponerse demasiado nervioso; a pesar de que en los últimos meses ha sentido ansiedad (58%). Por otro lado, el 33% de los estudiantes aceptó ser impaciente, pero el 50% reconoció saber cómo recuperar la calma en momentos difíciles.

Por ende, se evidenció que, aunque dichos jóvenes se dejen afectar emocionalmente de ciertas situaciones, luchan por mantenerse tranquilos. Lo anterior es normal dentro del proceso de la madurez, en tanto que, en la adolescencia, al ser una etapa de cambio, los jóvenes pueden sentir mayor estrés frente a diversas situaciones cotidianas y por ello, experimentar problemas emocionales de manera frecuente, así lo han evidenciado autores como Del Barrio (2003), Hampel y Petermann (2006).

Tabla 28.

Resultados segunda prueba -Componente de Manejo del estrés (control de los impulsos).

Componente de manejo del estrés (CME)				
Control de los impulsos (CI):			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
13	He tenido problemas para controlarme cuando me enojo	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	2
		A veces	1	2
		Casi nunca	1	5
		Nunca	0	1
42	Soy impulsivo(a), y eso me trae problemas	Siempre	0	2
		Casi siempre	1	2
		A veces	1	1
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	4
58	La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto	Siempre	0	3
		Casi siempre	0	1
		A veces	0	5
		Casi nunca	1	1
		Nunca	1	0
64	Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad	Siempre	1	4
		Casi siempre	1	0
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	3
		Nunca	0	1
86	Tengo reacciones fuertes, intensas, que son difíciles de controlar	Siempre	0	1
		Casi siempre	0	0
		A veces	1	5
		Casi nunca	0	3
		Nunca	1	1
88	Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado	Siempre	1	2
		Casi siempre	0	6
		A veces	1	1
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0
102	Soy impulsivo(a).	Siempre	0	0
		Casi siempre	1	3
		A veces	0	3
		Casi nunca	0	1
		Nunca	1	3
130	¿Tengo una tendencia a explotar de cólera fácilmente?	Siempre	0	0
		Casi siempre	0	0
		A veces	0	4
		Casi nunca	0	4
		Nunca	2	2

Respecto al subcomponente de *Control de los impulsos (CI)*, el 58% reconoció tener problemas para controlarse cuando se enoja. Sin embargo, el 75% aseguró ser consciente de las situaciones así aun cuando está enojado. Asimismo, el 33% expresó que suele ser impulsivo, pese a ello, el 66% manifestó saber controlarse para no explotar. A partir de esta información es posible identificar que los estudiantes, a pesar de alterarse en situaciones difíciles, buscan adaptarse al momento y ser conscientes de sus emociones para poder controlarse a tiempo.

3.2.5 Análisis Componente del estado de ánimo en general (CAG)

Tabla 29.

Resultados segunda prueba -Componente de Estado de ánimo en general (felicidad).

Componente del estado de ánimo en general (CAG)				
Felicidad (FE):			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
11	¿Me siento segur@ de mi mism@ en la mayoría de situaciones?	Siempre	1	2
		Casi siempre	0	2
		A veces	0	3
		Casi nunca	1	3
		Nunca	0	0
31	Soy una persona bastante alegre y optimista.	Siempre	0	0
		Casi siempre	1	0
		A veces	0	0
		Casi nunca	0	4
		Nunca	1	6
66	No me entusiasman mucho mis intereses	Siempre	1	1
		Casi siempre	0	0
		A veces	1	2
		Casi nunca	0	5
		Nunca	0	2
85	Me siento feliz con el tipo de persona que soy	Siempre	0	3
		Casi siempre	1	3
		A veces	0	2
		Casi nunca	1	2
		Nunca	0	0
91	Estoy contento(a) con mi vida	Siempre	1	2
		Casi siempre	0	2
		A veces	1	3
		Casi nunca	0	3
		Nunca	0	0
95	Disfruto de las cosas que me interesan	Siempre	2	5
		Casi siempre	0	2
		A veces	0	3
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0

100	Estoy content@ con mi cuerpo	Siempre	1	1
		Casi siempre	1	2
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	3
105	Disfruto las vacaciones y los fines de semana.	Siempre	1	3
		Casi siempre	1	3
		A veces	0	4
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0
110	Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten.	Siempre	2	7
		Casi siempre	0	1
		A veces	0	1
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0
114	Estoy contento(a) con la forma en que me veo.	Siempre	1	1
		Casi siempre	1	4
		A veces	0	2
		Casi nunca	0	3
		Nunca	0	0
129	Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos, ¿me siento bien conmigo mismo(a)?	Siempre	2	1
		Casi siempre	0	4
		A veces	0	4
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0

Frente al subcomponente de *Felicidad (FE)*, el 92% expresó no sentirse alegre y optimista en su diario vivir. Sin embargo, el 75% aseguró disfrutar de las cosas que le interesan. Por otro lado, el 58% denotó sentirse satisfecho consigo mismo al hacer un balance entre lo positivo y negativo; y el mismo porcentaje aceptó sentirse cómodo con su físico y la forma en la que se percibe. Con base en lo anterior, es pertinente decir que se evidenció que la mayoría de los estudiantes se sienten a gusto con lo que son y hacen, a pesar de que algunas veces se sientan desconectados con algunos aspectos de su cotidianidad.

Por ello, lo evidenciado se relaciona con que, según Fernández y Extremera (2009), “el éxito o la felicidad del ser humano se encuentran indivisiblemente unidos a la aparición de ciertos estados de ánimo o emociones particulares (generalmente de tipo positivo) que a su vez pueden conllevar un mejor rendimiento individual”. Esto quiere decir que la sensación de felicidad va de la mano con la regulación de las emociones y que, con esta, se puede desencadenar un mejor desarrollo a nivel individual.

Tabla 30.

Resultados segunda prueba -Componente de Estado de ánimo en general (optimismo).

Componente del estado de ánimo en general (CAG)				
Optimismo (OP):			HOMBRES	MUJERES
Número	Pregunta	Opciones de respuesta	2 estudiantes 14-18 años	10 estudiantes 14-18 años
6	Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida	Siempre	0	5
		Casi siempre	1	1
		A veces	0	3
		Casi nunca	1	1
		Nunca	0	0
26	¿Suelo ser optimista en la mayoría de las cosas que hago?	Siempre	0	0
		Casi siempre	1	4
		A veces	0	3
		Casi nunca	1	3
		Nunca	0	0
47	¿Estoy contento(a) con mi vida?	Siempre	0	2
		Casi siempre	1	1
		A veces	0	4
		Casi nunca	1	3
		Nunca	0	0
54	Generalmente espero lo mejor	Siempre	2	2
		Casi siempre	0	3
		A veces	0	4
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0
81	En momentos difíciles trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me divierten	Siempre	1	2
		Casi siempre	0	3
		A veces	1	4
		Casi nunca	0	1
		Nunca	0	0
106	En general tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surgen problemas.	Siempre	0	3
		Casi siempre	1	2
		A veces	0	4
		Casi nunca	0	1
		Nunca	1	0
108	Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.	Siempre	0	1
		Casi siempre	1	6
		A veces	1	3
		Casi nunca	0	0
		Nunca	0	0
123	No suelo tener días malos.	Siempre	0	1
		Casi siempre	1	2
		A veces	1	4
		Casi nunca	0	2
		Nunca	0	1

Por último, frente al subcomponente de Optimismo (OP), se reconoció que el 75% de los jóvenes valora y les da sentido positivo a todos los aspectos de su vida. Por tanto, el 66% se declara optimista con la mayoría de las cosas que hace. Dicha premisa se relaciona con la definición de optimismo propuesta por, Alpízar y Salas (2010), quienes afirman que se trata de una predisposición a tener un enfoque positivo respecto al futuro, lo cual genera una actitud resiliente y perseverante en las personas.

De igual manera, el 75% expresó que siempre espera lo mejor de las situaciones y considera que mantienen una actitud positiva cuando no sucede lo que esperaba (58%). A partir de esto, se declara que la mayoría de los estudiantes se mantienen optimistas y son capaces de luchar por sus metas al creer en ellos mismos y en sus capacidades para enfrentarse a los momentos más difíciles.

3.3 Conclusiones

El objetivo del tercer capítulo fue identificar de qué manera la inteligencia emocional de los jóvenes influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto con el fin de, posteriormente, evidenciar que tipo de estrategias comunicativas pueden generar cambios en dicho proceso dentro del ámbito educativo.

Para lograr lo anterior, se utilizó el inventario de BarOn ICE para niños y jóvenes entre 7 a 18 años. El carácter de dicho instrumento es mixto y experimental, y la información fue cuantificada con la escala de Likert. Este inventario consta de 133 ítems que permiten medir cinco componentes: a) intrapersonal, b) interpersonal, c) adaptabilidad, d) manejo del estrés y e) estado de ánimo general. A través de estos se evalúan las habilidades emocionales y sociales de los adolescentes.

El instrumento se les aplicó a 12 estudiantes de décimo grado del colegio INEM. La muestra estuvo conformada por 10 mujeres y dos hombres dentro del rango de 14-18 años de edad. Durante el desarrollo de esta investigación fue empleado en dos ocasiones. La primera, fue a manera de prueba diagnóstico, y la segunda sesión fue al finalizar el periodo de interacción con dichos estudiantes, esto con el objetivo de evidenciar si la estrategia de comunicación aplicada influyó de manera positiva o negativa en los mismos.

En primera instancia, resulta importante aclarar que, en vista de que el grupo de participantes estuvo conformado en su mayoría por mujeres, no se establecieron diferencias

por género. De igual manera, no se apreció disimilitud en términos de edad. Por tanto, se estableció un comparativo entre los resultados obtenidos en cada prueba para poder identificar cambios significativos en el ámbito de la inteligencia emocional dentro del contexto de la investigación.

En primer lugar, respecto al **componente intrapersonal**, al comparar los resultados obtenidos en sus cinco subcomponentes (comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia), se encontró que los estudiantes presentaron una mejora en cuanto al reconocimiento de sus emociones, en vista de que en la prueba diagnóstico el 75% de los estudiantes expresó dificultad para reconocer sus emociones y mantenerse estable; mientras que en la segunda prueba sólo el 67% se sintió de esa manera. Sin embargo, persiste en ellos el sentimiento de incomprensión y eso les dificulta entablar relaciones en las que se sientan plenamente cómodos.

De igual manera, se halló una mejoría en la percepción de sí mismos, en vista de que, en la segunda prueba, el 75% se reconoció capaz de reconocer sus habilidades y respetarse como personas, mientras que en la prueba diagnóstico el mismo 75% se había manifestado inseguro al respecto. A su vez, se concluyó que, a través del taller, se logró que los estudiantes se reconocieran como seres independientes a nivel emocional y cómo individuos capaces de tomar decisiones por sí mismos, lo que, a su vez, les facilitó asumir el rol de líderes en las actividades educativas.

En segundo lugar, se evaluó el **componente interpersonal**, el cual hace referencia al establecimiento de vínculos socioafectivos y está conformado por tres subcomponentes (empatía, responsabilidad social y la relación interpersonal). En este se evidenció que dichos estudiantes procuran actuar sin lastimar los sentimientos de los demás y aumentó su nivel de empatía, un ejemplo de ello es que, en la primera prueba, el 67% aceptó la debilidad para comprender los sentimientos de los demás y en la segunda sólo el 8% permaneció así. Sin

embargo, prevaleció su incomodidad al crear nuevas relaciones, pese a ello, intentan mantener buena relación con quienes los rodean. Por el contrario, se encontró que disminuyó en un 9% la importancia de la responsabilidad social y el interés por ser protagonistas activos en la construcción de la sociedad.

En tercer lugar, se encuentra el **componente de adaptabilidad**, el cual está enfocado en evaluar de qué manera los jóvenes son capaces de sobrellevar y solucionar los problemas cotidianos a través de tres subcomponentes (solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad). En este se halló que los estudiantes se mantuvieron firmes, en vista de que los resultados no presentaron variaciones significativas. Sin embargo, durante la experiencia del taller, se evidenció mejora al momento de enfrentarse de manera adecuada y rápida a los problemas, sin llegar a dejarse abrumar por las situaciones difíciles.

En cuarto lugar, se encuentra el **componente de manejo del estrés**, en el cual los resultados, en ambas ocasiones, fueron coherentes, en la medida que expusieron que son capaces de manejar las situaciones de estrés con calma, sin dejarse llevar por los nervios o la ansiedad. Es decir, los estudiantes se mantienen constantes en su manera de recibir y actuar frente a nuevas circunstancias, por ejemplo, en ambas pruebas el 58% se manifestó capaz de manejar situaciones de estrés sin dejarse llevar por los nervios. Por otro lado, se concluyó que mejoraron la capacidad de controlar sus impulsos para no explotar innecesariamente, pues en la primera ocasión solo la mitad de los estudiantes reconoció su habilidad de controlar la ansiedad, y en la segunda el 66% expresó dicha capacidad para controlar sus impulsos.

En relación al quinto y último componente, el cual responde al **estado de ánimo en general**, compuesto por los subcomponentes: felicidad y optimismo, se estableció que los estudiantes, en su mayoría (75%), aseguraron disfrutar de las cosas que le interesan, y disfrutan de las actividades de su interés. Sin embargo, se determinó que suelen sentirse desconectados en varios aspectos de su diario vivir. A pesar de ello, no se sienten incómodos ni decepcionados

de lo que realizan actualmente. De hecho, en ambas pruebas, el 66% se reconoció como personas optimistas, con disposición y actitud positiva respecto a la mayoría de las cosas que hacen.

En conclusión, el estudio reveló que, a través de la aplicación del taller Crónica Documental, se logró mayor interacción entre los participantes, supieron adaptarse a las adversidades y resolver los imprevistos a través del diálogo. Asimismo, se estableció que el panorama de la inteligencia emocional se vio favorecida durante el desarrollo del proyecto en la medida en la que los estudiantes demostraron mejor trato con ellos mismos y con los demás, y se determinó que el desarrollo de actividades lúdicas en grupos favoreció el liderazgo y el desarrollo de la comprensión emocional en los participantes. Sin embargo, los resultados no permiten establecer con datos o cifras puntuales y contundentes si la inteligencia emocional incide directamente con el proceso de aprendizaje; a pesar de que los resultados de la estrategia comunicativa fueron sobresalientes.

Pese a ello, Extremera y Fernández (2004) exponen que sí existe una relación entre la inteligencia emocional (IE) y el rendimiento escolar, sin embargo, puede que la correspondencia entre ambos factores no sea siempre lineal y directa, en virtud de que pueden influir otras variables específicas y diferentes en cada estudiante. Por ejemplo, los mismos autores en 2003 realizaron un estudio en Málaga, España, en el que examinaron dicha relación, pero no como un constructo directo, sino con el fin de analizar el efecto mediador que ejerce una salud mental estable sobre el rendimiento escolar de los jóvenes.

En este, se encontró que los altos niveles de inteligencia emocional predicen un mejor bienestar emocional y, por ende, psicológico en los adolescentes. Por tanto, ayuda a reducir las conductas ansiosas y depresivas. En consecuencia, el estudio puso en discusión la conexión entre el rendimiento escolar y la IE, demostrando que es necesario un **equilibrio** entre ambos factores.

A partir de lo expuesto a lo largo del capítulo, se concluye que actualmente resulta necesario y pertinente el diseño de nuevas estrategias comunicativas que permitan una intervención psicológica y social en los programas educativos para que se promueva el desarrollo de la inteligencia emocional en beneficio del **bienestar psicológico** y **el desempeño académico** en adolescentes.

Capítulo 4: Dinámica de Aprendizaje Colaborativo Según Johnson y Johnson

El objetivo de este capítulo **es** analizar las competencias comunicativas dentro del proceso de aprendizaje en las clases remotas del Instituto Inem Custodio García Rovira a través de la observación del desempeño del trabajo colaborativo. El objeto de investigación se centra en la comunicación y el grado de asertividad que puede tener no solo en el aula sino también en la capacidad de adaptación a los cambios de ambientes.

Llevar a cabo el aprendizaje colaborativo en un aula de clase puede llevar años para implementarlo adecuadamente, debido a que hay un cambio cultural y de roles que se han impuesto a lo largo de la historia de la educación.

Hace 20 años, el aula de clase solía ser un espacio netamente presencial y frente a frente. La interacción en el proceso de aprendizaje era y es el primer peldaño para forjar las habilidades interpersonales en los niños y como dijo Vigotsky (1978) “la cultura y el contexto son importantes en la formación del entendimiento”. El cambio social que suscitó la cuarentena de los estudiantes a causa de la pandemia de la Covid -19, hizo y hace que el panorama educativo cambie su manera de llevarse a cabo, por ende, las habilidades interpersonales también presentan cambios en la estructura y las maneras del poder en las relaciones sociales.

A través del monitoreo del proceso comunicativo entre estudiantes que propusieron Johnson y Johnson en 1994, se puede diagnosticar cuantitativamente el desempeño de uno o varios estudiantes respecto al nivel de trabajo colaborativo y habilidades interpersonales. La

importancia de realizar un análisis de las competencias comunicativas en el aula nace porque "Toda la comunicación descansa en el compartir, en el saber que el otro comparte con nosotros un mundo y una manera de pensar" (Klaassen y Lijnse, 1996).

De modo que al compartir hay comunicación dentro de un entorno, pero también en todo intercambio de pensamientos u opiniones hay una jerarquía. Las relaciones de poder se dan en ambientes en donde se maneja unos mismos códigos comunicativos. Un claro ejemplo de estos ambientes es el aula de clase no solo entre maestro y estudiante, también entre estudiantes y según Correa (2013), "para que se establezcan relaciones de poder es indispensable la interacción entre seres humanos que hacen parte de una sociedad o entorno". Hacer parte de una sociedad también está relacionado estrechamente con el contexto que se vive en dicha sociedad, más cuando hay grandes cambios globales como lo es la completa virtualización de las clases.

Por eso es válido traer a colación las palabras de Javier Ruiz (1994) que afirma que: "El poder es el proceso a través del cual se establece la relación vital entre el sujeto y su entorno". De esta manera, el poder está inmerso en todas las interacciones que establece el ser humano en sociedad y se entiende como un resultado de las acciones de toda una sociedad.

De este modo, el entorno comunicativo que hay en las aulas posee relaciones de poder que explican las maneras en la que se comparte un estudiante a la hora de trabajar colaborativamente. Por ello, el resultado de estos análisis de conductas sociales puede ser entendido como "la capacidad o la posibilidad de hacer y de producir efectos negativos o positivos en un entorno" (Bobbio, 2000).

La aplicación de la prueba diagnóstica de Johnson y Johnson establecer un panorama del comportamiento de un grupo de estudiantes que conviven día a día. De modo que se pueda entender cuáles son los factores que más les cuesta a los estudiantes del colegio Inem a la hora de poner a prueba su capacidad para comunicarse.

Esta prueba diagnóstica estudió el comportamiento de 11 estudiantes que completaron en su totalidad el Taller de la Crónica Documental y se tomó en cuenta los 5 grupos de trabajo en los que se distribuyeron. Esta muestra de estudiantes estaba compuesta por 2 hombre y 9 mujeres ambos entre los 16 y 18 años de edad; y un integrante de cada grupo tendría el rol de capitana o capitán, o sea que era quien tenía las responsabilidades y poder en cada entorno grupal. La distribución de grupos y capitanes fue de la siguiente manera:

Grupo 1: 2 mujeres (1 mujer capitana).

Grupo 2: 3 mujeres y 1 hombre (1 hombre capitán).

Grupo 3: 2 mujeres y 1 hombre (1 mujer capitana).

Grupo 4: 3 mujeres y 1 capitana (1 mujer capitana).

El diagnóstico evalúa los referentes básicos para propiciar una dinámica de aprendizaje colaborativo, dichos referente se dividen en dos apartados principales:

Interdependencia colectiva.

Habilidades sociales procesos de evaluación.

Los dos apartados traen a su vez distintos subgrupos que buscan identificar los factores cruciales en el aprendizaje colaborativo. A la hora de tomar el diagnóstico, el aspecto calificable cuantitativamente son estos subgrupos que se dividen en el siguiente orden.

Tabla 31.

Componentes colectivos en el instrumento de Jhonson y Jhonson.

Componente	Subcomponente
Interdependencia colectiva	Responsabilidad grupal
	Promoción grupal
	Incremento autoestima

Nota. Adaptado de Johnson y Johnson.

Tabla 32.

Componentes intrapersonales en el instrumento de Johnson y Johnson.

Componente	Subcomponente
Habilidades sociales procesos de evaluación	Responsabilidad individual
	Normas de convivencia
	Definición y utilizacipon de espacios de desarrollo
	Habilidades de regulación y control

Nota. Adaptado de Johnson y Johnson.

El carácter de este instrumento es mixto, debido a que es un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos. La recolección de datos se realizó de manera remota y a cargo de los realizadores de este proyecto. Además, la información se tomó en dos momentos: el primer momento fue en septiembre de 2020, antes de realizar el taller de La crónica documental junto a Los colores del arte, y el segundo momento fue en noviembre de 2020, después de la aplicación del taller como estrategia comunicativa.

La manera de cuantificar la información fue con una escala de Likert, donde 1 hace referencia a la negativa total de la afirmación y 5 hace referencia al total acuerdo con la frase expuesta.

En este capítulo se expondrán las distintas variables y los resultados obtenidos en los dos periodos de aplicación del instrumento de Johnson y Johnson (1994). Además, se evidencia el contraste de ambos periodos de diagnóstico junto a el análisis de dicho contraste. En primer lugar, el objetivo del siguiente subcapítulo es desglosar los subcomponentes evaluados en el proceso de aplicación de nuestra estrategia comunicativa. Un segundo momento es la

presentación y respectivo análisis de comportamientos antes y después de la realización del Taller de La Crónica Documental, de modo que se puedan identificar los cambios de dinámica en cada uno de los equipos de trabajo.

4.1 Interdependencia Colectiva

Comunicarse es algo que las personas hacen, y no algo que se les hace a ellos. Así mismo, en la educación las relaciones interpersonales son un factor natural e inevitable. Tanto las relaciones de cercanía y afectivas como las relaciones parcas y con mayor distancia. Para David W. Johnson y Roger T. Johnson, el aprendizaje y la manera en la que se relacionen todos los actores en el ambiente académico eran dos factores que funcionaban paralelamente.

Así que propusieron el aprendizaje cooperativo como herramienta capaz de presentar un mejor rendimiento de trabajo académico, estos definían este tipo de aprendizaje como: el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Sin embargo, un factor agregado se encuentra en que gracias al aprendizaje cooperativo los alumnos escalan más fácilmente las cimas comunicativas.

Esto se da debido a que el aprendizaje cooperativo favorece la integración y la comprensión intercultural al impulsar la aparición de conductas prosociales basadas en la relación e interacción positivas y la resolución constructiva de conflictos. Al ser el aula el primer entorno social al que recurren los niños, las dinámicas cooperativas y comunicativas se presentan como una poderosa herramienta de integración, que contribuye a:

Compensar situaciones de exclusión social, sobre todo en el caso de alumnos rechazados.

Promover relaciones multiculturales positivas, reforzando los vínculos entre alumnos que proceden de diferentes etnias, grupos sociales y culturales.

Mejorar la aceptación de estudiantes con problemas de aprendizaje.

Estos elementos están cartografiados en el instrumento llamado Los Referentes Básicos para propiciar una dinámica de aprendizaje colaborativo dentro el componente Interdependencia colectiva, que a su vez se fundamentan en 3 subcomponentes.

4.1.1 Responsabilidad grupal

La siguiente tabla describe el subcomponente de la responsabilidad grupal, la cual se puede definir en dos aspectos: primero la preocupación por un buen desarrollo del trabajo y el segundo es la reducción de posturas pasivas, dominantes o competitivas a través de la interacción.

Tabla 33.

División del subcomponente Responsabilidad grupal.

Componente	Subcomponente	Definición
Interdependencia colectiva	Responsabilidad grupal	Cada estudiante se preocupa por el desarrollo del grupo
		Se reducen las posturas pasivas, dominantes o competitivas a través de la interacción con los pares

El primer y principal elemento del aprendizaje cooperativo es la responsabilidad. Los miembros de un grupo deben tener en claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él mismo sino también a los demás miembros. Esta responsabilidad crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual es la base del aprendizaje cooperativo. Sin interdependencia positiva, no hay cooperación.

Tabla 34.

Diagnóstico del subcomponente de Responsabilidad grupal.

LOS REFERENTES BÁSICOS PARA PROPICIAR UNA DINÁMICA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO	Grupo 1 (2 mujeres) capitana mujer	Grupo 2 (3 mujeres y 1 hombre) capitán hombre	Grupo 3 (2 mujeres y 1 hombre) capitana mujer	Grupo 4 (2 mujeres) capitana mujer
RESPONSABILIDAD GRUPAL	3.5	2.5	2.5	4

Nota. Diagnóstico de septiembre 2020

Tabla 35.

Resultado del subcomponente de Responsabilidad grupal.

LOS REFERENTES BÁSICOS PARA PROPICIAR UNA DINÁMICA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO	Grupo 1 (2 mujeres) capitana mujer	Grupo 2 (3 mujeres y 1 hombre) capitán hombre	Grupo 3 (2 mujeres y 1 hombre) capitana mujer	Grupo 4 (2 mujeres) capitana mujer
RESPONSABILIDAD GRUPAL	5	3.5	1.5	4.5

Nota. Resultados de noviembre 2020

Al comparar ambas tablas, lo primero que se concluye es que tres de los cuatros grupos vieron un aumento en su respectiva calificación en cuanto al manejo de la responsabilidad en un entorno de grupo. La capitanía tanto de los grupos liderados por mujeres como de la del grupo liderado por un hombre presentaron avances positivos.

La calificación realizada por nosotros los asesores fue en escala de Likert de 1 a 5 donde 5 significa sin problema alguno y 1 con constantes problemas. Los resultados dejan entrever que estos grupos tienen la regla de que las personas participantes se deben subordinar a las normas del grupo. Deben sacrificar sus intereses personales para beneficio del grupo. Esta manera de trabajo grupal está caracterizada por la lealtad grupal, la obtención de objetivos grupales y la responsabilidad grupal (Likert, 1961).

El grupo que decreció en su calificación venía con un puntaje de 2,5 que significaba que ya traían problemas en el trabajo grupal. Aunque este era factor común en de tres de los cuatro grupos al iniciar los talleres en septiembre, la diferencia fue que este grupo desmejoró su calificación al encontrar mayores retos a lo largo del taller y en vez de encontrar soluciones grupales se encontraron con diferencias personales que afectaron el trabajo entre ellos.

4.1.2 Promoción grupal

La siguiente tabla describe el subcomponente de la promoción grupal, la cual se puede definir en tres aspectos: primero la habilidad para complementar las habilidades individuales para optimizar el desempeño colectivo, el segundo es la mejora uniforme de todos los integrantes y el tercero es el cambio de la competitividad por un pensamiento más abierto al aprendizaje entre miembros.

Tabla 36.

División del subcomponente Promoción grupal.

Componente	Subcomponente	Definición
Interdependencia colectiva	Promoción grupal	Se aprende a complementar las competencias y habilidades individuales con las del grupo para optimizar las posibilidades para obtener el logro propuesto
		El grupo realimenta a cada individuo del grupo de manera que su desarrollo corresponda al nivel de los logros obtenidos
		Se cambia la competitividad por el aseguramiento del aprendizaje de cada uno del grupo

El segundo elemento esencial del aprendizaje cooperativo es la promoción grupal que se ve reflejada en la responsabilidad individual y grupal. El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda.

Tabla 37.

Diagnóstico del subcomponente de Responsabilidad grupal.

LOS REFERENTES BÁSICOS PARA PROPICIAR UNA DINÁMICA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO	Grupo 1 (2 mujeres) capitana mujer	Grupo 2 (3 mujeres y 1 hombre) capitán hombre	Grupo 3 (2 mujeres y 1 hombre) capitana mujer	Grupo 4 (2 mujeres) capitana mujer
PROMOCIÓN GRUPAL	4	3.3	3.6	3.6

Nota. Diagnósticos de septiembre 2020

Tabla 38.

Resultado del subcomponente de Responsabilidad grupal.

LOS REFERENTES BÁSICOS PARA PROPICIAR UNA DINÁMICA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO	Grupo 1 (2 mujeres) capitana mujer	Grupo 2 (3 mujeres y 1 hombre) capitán hombre	Grupo 3 (2 mujeres y 1 hombre) capitana mujer	Grupo 4 (2 mujeres) capitana mujer
PROMOCIÓN GRUPAL	5	4	3.6	4.6

Nota. Resultados de noviembre 2020

Entre el diagnóstico y los resultados finales no hubo ningún aspecto de decrecimiento del subcomponente. Tres de los cuatros grupos aumentaron su calificación al entender la importancia de cumplir satisfactoriamente los objetivos propuestos por el taller, mientras que el grupo 3 no presentó avances, pero tampoco empeoró su desempeño con respecto al diagnóstico.

La estructura del trabajo del taller hizo que los integrantes de cada equipo compartieran gran parte su tiempo y espacio en función de compartir sus avances con nosotros los asesores. En la dinámica de trabajo la promoción grupal se vio reflejado en las entregas de avances, en estos espacios se denotaba el progreso y aprendizaje tanto individual como colectivo. Según Souto (1993): “dichos aprendizajes, que se expresan en los objetivos del grupo, son conocidos y sistemáticamente buscados por el grupo a través de la interacción de sus miembros”.

Los cuatro grupos presentaron una buena interacción y tres de los cuatro crecieron de manera satisfactoria. En cuanto al grupo tres, su calificación fue el reflejo de un trabajo una interacción que no presentó cambios significativos.

4.1.3 Incremento autoestima

La siguiente tabla describe el subcomponente del incremento de la autoestima, la cual se puede definir en dos aspectos: primero la habilidad para realizar una correcta y estratégica distribución de responsabilidades y el segundo es el reconocimiento de los otros grupos para aprender de ellos en función de mejorarse a sí mismos.

Tabla 39.

División del subcomponente Incremento autoestima.

Componente	Subcomponente	Definición
Interdependencia colectiva	Incremento autoestima	Todos los miembros se distribuyen la responsabilidad.
		El grupo reconoce su efectividad al compararse con otros grupos y realimentar su propio progreso.

El tercer elemento esencial del aprendizaje cooperativo es el incremento de la autoestima, preferentemente cara a cara. Los grupos de aprendizaje son, a la vez, un sistema de apoyo escolar y un sistema de respaldo personal. Al promover personalmente el aprendizaje de los demás, los miembros del grupo adquieren un compromiso personal unos con otros, así como con sus objetivos comunes.

Tabla 40.

Diagnóstico del subcomponente de Incremento de autoestima.

LOS REFERENTES BÁSICOS PARA PROPICIAR UNA DINÁMICA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO	Grupo 1 (2 mujeres) capitana mujer	Grupo 2 (3 mujeres y 1 hombre) capitán hombre	Grupo 3 (2 mujeres y 1 hombre) capitana mujer	Grupo 4 (2 mujeres) capitana mujer
INCREMENTO AUTOESTIMA	3.5	3.5	3	4

Nota. Diagnósticos de septiembre 2020

Tabla 41.

Resultados del subcomponente de Incremento de autoestima.

LOS REFERENTES BÁSICOS PARA PROPICIAR UNA DINÁMICA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO	Grupo 1 (2 mujeres) capitana mujer	Grupo 2 (3 mujeres y 1 hombre) capitán hombre	Grupo 3 (2 mujeres y 1 hombre) capitana mujer	Grupo 4 (2 mujeres) capitana mujer
INCREMENTO AUTOESTIMA	4	5	2	4

*Nota***.** Resultados de noviembre 2020

En el subcomponente de incremento de la autoestima se ve que tanto el grupo 1 como 2 presentaron avances significativos, el grupo 4 se mantuvo igual y el grupo 3 decreció un punto. Stafford y Hill (1989) enfatizan la idea de que la forma en que se perciben las personas a sí mismas podría tener una futura influencia en el éxito que puedan lograr, justamente en este subcomponente se puede exponer la confianza de realizar un buen trabajo en cada grupo.

Como se puede ver en el diagnóstico de septiembre, todos los grupos no presentaban expectativas sólidas a la hora de verse con un buen desempeño final. Después de dos meses, la calificación muestra que dos de los cuatros grupos tomaron confianza a medida que pasaban las jornadas del taller; el grupo 4 en cambio tenían unas expectativas iniciales y al final vieron alcanzadas esas expectativas sin superarlas o ni retrocederlas y con respecto al grupo 3, este equipo tenía una confianza moderada y esta se vio fragmentada cada vez que se vieron enfrentados a problemas.

4.2 Habilidades sociales en procesos de evaluación

El aprendizaje cooperativo es una vía idónea para acercar, mediante la interacción, a los y las estudiantes hacia la interculturalidad y empatía que son indispensables para vivir en una sociedad diversa, multicultural y sobre todo, pacífica.

Pero para establecer ambientes de comunicación asertiva de modo de que los alumnos realmente trabajen en forma cooperativa, hay que identificar los elementos básicos que hacen posible la cooperación.

Para el balance intrapersonal del sujeto comunicativo se ubica en el instrumento llamado Los Referentes Básicos para propiciar una dinámica de aprendizaje colaborativo, un componente que estudia las capacidades individuales aplicadas en las dinámicas de grupo, este se llama Habilidades sociales en proceso de evaluación y se encuentra dividido en 4 subcomponentes.

4.2.1 Responsabilidad individual

La siguiente tabla describe el subcomponente de la responsabilidad individual comprendida en el reconocimiento de las habilidades propias, el respeto por la colaboración de las demás personas y la habilidad para desarrollar un óptimo planeamiento de actividades en función del autoconocimiento de sus capacidades.

Tabla 42.

División del subcomponente Responsabilidad individual.

Componente	Subcomponente	
Habilidades sociales procesos de evaluación	Responsabilidad individual	Se reconoce a si mismo desde sus competencias y las coloca a disposición del grupo.
		Aprende a respetar la participación y colaboración de los otros.
		Adquiere habilidad en la planeación y administración de su tiempo y competencias para desarrollar las acciones propuestas por el grupo con el fin de lograr el objetivo.

El primer subcomponente es la responsabilidad individual que consiste en enseñarles a los alumnos algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles. El aprendizaje cooperativo es intrínsecamente más complejo que el competitivo o el individualista, porque requiere que los alumnos aprendan tanto las materias escolares (ejecución de tareas) como las prácticas interpersonales y grupales necesarias para funcionar como parte de un grupo (trabajo de equipo).

Tabla 43.

Diagnóstico del subcomponente de Responsabilidad Individual.

LOS REFERENTES BÁSICOS PARA PROPICIAR UNA DINÁMICA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO	Grupo 1 (2 mujeres) capitana mujer	Grupo 2 (3 mujeres y 1 hombre) capitán hombre	Grupo 3 (2 mujeres y 1 hombre) capitana mujer	Grupo 4 (2 mujeres) capitana mujer
RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL	3.3	3	2.3	4

Nota. Diagnósticos de septiembre 2020

Tabla 44.

Resultados del subcomponente de Responsabilidad Individual.

LOS REFERENTES BÁSICOS PARA PROPICIAR UNA DINÁMICA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO	Grupo 1 (2 mujeres) capitana mujer	Grupo 2 (3 mujeres y 1 hombre) capitán hombre	Grupo 3 (2 mujeres y 1 hombre) capitana mujer	Grupo 4 (2 mujeres) capitana mujer
RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL	4	3.6	3	4.6

Nota. Resultados de noviembre 2020

Este subcomponente presentó un incremento en la calificación de todos los estudiantes. Los cuatro grupos presentaron una mejora de la responsabilidad individual en dos meses de trabajo semanal con el taller.

Cada semana los estudiantes debían comunicarse con cada asesor para revisar los avances, entonces a la hora de calificar los aspectos individuales cada integrante tuvo a su cargo una serie de tareas personales. Esta asignación funciona a modo de responsabilidad y a su vez esta funciona "como resorte emocional individual que sirve para evaluar consecuencias de las propias acciones y de atribuirse la obligación de hacerse cargo" (Wester, 2008).

En lo referido al concepto de responsabilidad, Wester (2008) vincula las acciones individuales con las relaciones sociales y con los contextos de acción; así como con sus capacidades, limitaciones, oportunidades y desafíos. Al ser un aspecto dependiente del desempeño individual, cada estudiante tuvo la oportunidad de mejorarse a sí mismo.

4.2.2 Normas de convivencia

La siguiente tabla describe el subcomponente de las normas de convivencia, las cuales dependen de cada uno de los integrantes del equipo. Este subcomponente comprende las habilidades de escucha, consenso, aceptación de posturas y el reconocimiento de las capacidades de las otras personas.

Tabla 45.

División del subcomponente Normas de convivencia.

Componente	Subcomponente	
Habilidades sociales procesos de evaluación	Normas de convivencia	Se aprende a escuchar de manera activa. Se reconocen las técnicas y procedimientos básicos para interactuar de manera colectiva.
		Se aprende a hacer consenso y asumir responsabilidades asignadas por el grupo.
		Se aprende a construir buenas relaciones entre los medios del grupo.
		Se aprende a aceptar y a pedir ayuda, como a respetar y tolerar a los ritmos de los otros.

El segundo subcomponente es la piedra angular en los comportamientos como comunidad de las personas y son las normas de convivencia. Dado que la cooperación guarda relación con el conflicto (D. W Johnson y R. Johnson, 1991, 1992), los procedimientos y las técnicas requeridas para manejar los conflictos de manera constructiva son especialmente importantes para el buen funcionamiento de los grupos de aprendizaje.

Tabla 46.

Diagnóstico del subcomponente de Normas de convivencia.

LOS REFERENTES BÁSICOS PARA PROPICIAR UNA DINÁMICA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO	Grupo 1 (2 mujeres) capitana mujer	Grupo 2 (3 mujeres y 1 hombre) capitán hombre	Grupo 3 (2 mujeres y 1 hombre) capitana mujer	Grupo 4 (2 mujeres) capitana mujer
NORMAS DE CONVIVENCIA	3.7	2.7	2	4,5

Nota. Diagnósticos de septiembre 2020

Tabla 47.

Resultados del subcomponente de Normas de convivencia.

LOS REFERENTES BÁSICOS PARA PROPICIAR UNA DINÁMICA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO	Grupo 1 (2 mujeres) capitana mujer	Grupo 2 (3 mujeres y 1 hombre) capitán hombre	Grupo 3 (2 mujeres y 1 hombre) capitana mujer	Grupo 4 (2 mujeres) capitana mujer
NORMAS DE CONVIVENCIA	4.5	4.5	3.2	4.7

Nota. Resultados de noviembre 2020

Todos los grupos presentaron avances significativos, por ejemplo, el grupo 1,2 y 3 subieron en más de un punto. El grupo 4 refinó este apartado rozando la excelencia. En septiembre, cuando se inició con el taller, dos de los cuatro grupos tenían un profundo problema de comunicación entre sus compañeros, un grupo tenía un nivel básico y el otro grupo ya contaba con una comunicación acertada.

La comunicación era un elemento clave en nuestro grupo de estudio debido al hecho de que el grupo de investigación eran estudiantes de décimo grado con énfasis en comunicación social. Sin embargo, tres de los cuatros grupos presentaban problemas fundamentales a la hora de escucharse entre sí. Con el taller se puede abrir un espacio para el diálogo medido entre integrantes de cada grupo, todos los estudiantes debían dar un aporte en las reuniones con los asesores y la palabra pertenecía exclusivamente a la persona que era solicitada.

Un elemento clave para crear un clima de participación es el diálogo, en tanto en cuanto este contribuye de una manera decisiva en la formación de personas tolerantes y facilita la convivencia escolar (Escámez 1995). Así que para acatar unas normas de convivencia se tuvo que dar un primer gran paso que fue abrir un espacio solo para el diálogo y comunicación de cada uno de los estudiantes. De esta manera se logró que este subcomponente creciera en cada uno de los integrantes de los grupos.

4.2.3 Definición y utilización de espacios de desarrollo

La siguiente tabla describe el subcomponente de la definición y utilización de espacios de desarrollo, este apartado habla netamente de la comunicación estratégica de cada integrante. Este subcomponente comprende las habilidades del correcto uso de la comunicación, así como el buen manejo de escenarios en el trabajo en equipo junto con la habilidad para referenciar los buenos comportamientos de otras personas.

Tabla 48.

División del subcomponente Habilidades sociales en procesos de evaluación.

Componente	Subcomponente	Definiciones
Habilidades sociales procesos de evaluación	Definición y utilizacipon de espacios de desarrollo	Uso de la comunicación oral, gráfica y textual como apoyo a la construcción argumentativa alrededor de las decisiones que se toman.
		Maneja escenarios donde la representación de los procesos se hacen explícitos, tangibles y diferenciadores de los procesos de comunicación.
		El grupo reconoce su efectividad al compararse con otros grupos y realimentar su propio progreso.

El tercer subcomponente del aprendizaje cooperativo es la definición y utilización de espacios de desarrollo. Esta Definición tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar.

Tabla 49.

Diagnóstico del subcomponente de Habilidades sociales en procesos de evaluación.

LOS REFERENTES BÁSICOS PARA PROPICIAR UNA DINÁMICA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO	Grupo 1 (2 mujeres) capitana mujer	Grupo 2 (3 mujeres y 1 hombre) capitán hombre	Grupo 3 (2 mujeres y 1 hombre) capitana mujer	Grupo 4 (2 mujeres) capitana mujer
DEFINICIÓN Y UTILIZACIÓN DE ESPACIOS DE DESARROLLO	2.6	3	2.6	4,3

Nota. Diagnósticos de septiembre 2020

Tabla 50.

Resultados del subcomponente de Habilidades sociales en procesos de evaluación.

LOS REFERENTES BÁSICOS PARA PROPICIAR UNA DINÁMICA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO	Grupo 1 (2 mujeres) capitana mujer	Grupo 2 (3 mujeres y 1 hombre) capitán hombre	Grupo 3 (2 mujeres y 1 hombre) capitana mujer	Grupo 4 (2 mujeres) capitana mujer
DEFINICIÓN Y UTILIZACIÓN DE ESPACIOS DE DESARROLLO	3.6	4.3	2.3	4.3

Nota. Resultados de noviembre 2020

Los grupos 1, 2 y 3 presentaron calificaciones que significaban grandes retos y la presencia constante de problemas a la hora de mantener relaciones de trabajo eficaces. No obstante, en dos meses el grupo 1 y el grupo 2 presentaron un progreso significativo de un punto o más. El grupo 3 ya tenía relaciones de trabajo satisfactorias, debido a la comunicación asertiva y el buen ojo para referenciar los buenos hábitos de los integrantes de otros grupos. En cambio, el grupo 3 arrancaba en un punto alarmante y desmejoró a un lugar preocupante.

El aula es un espacio clave para la comunicación entre estudiantes y en el contexto de 2020, las aulas eran virtuales. En modalidad remota los entornos no eran de cercanía, pero sí ayudó a personalizar los espacios para todos y según Vander (2008), se atribuye a estos espacios una especial capacidad para crear zonas de identidad que amplía las posibilidades de

experiencias de aprendizaje colaborativo y favorece el desarrollo de comunidades de aprendizaje.

En este aspecto, el taller pudo ser un espacio para personalizar los espacios de estudio, debido a la reducción de cantidad de estudiantes. En el caso de los grupos 1 y 2 esto ayudó al aprovechamiento de los talleres para entablar un ambiente rico en aprendizaje, en cuanto el grupo 4 logró mantener un nivel satisfactorio y para el grupo 3 fue contraproducente no poder gozar de la cercanía que ofrecía la presencialidad.

4.2.4 Habilidades de regulación y control

La siguiente tabla describe el subcomponente de las habilidades de regulación y control, este apartado es definido como la capacidad de realizar un trabajo independiente que sea acorde con un objetivo grupal. Este subcomponente comprende la capacidad de asumir los procesos de retroalimentación junto con la capacidad de mejora a través de los posibles errores pasados.

Tabla 51.

División del subcomponente Habilidades de regulación y control.

Componente	Subcomponente	Definiciones
Habilidades sociales procesos de evaluación	Habilidades de regulación y control	Se aprende a trabajar sin el control del docente y se reconoce la efectividad de la construcción grupal.
		Se aprende acatar la corresponsabilidad, asumir y aceptar procesos de evaluación, autoevaluación y hetero-evaluación.
		Se reconoce la realimentación y corrección de las acciones para orientar los logros.

Tabla 52.

Diagnóstico del subcomponente de Habilidades de regulación y control.

LOS REFERENTES BÁSICOS PARA PROPICIAR UNA DINÁMICA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO	Grupo 1 (2 mujeres) capitana mujer	Grupo 2 (3 mujeres y 1 hombre) capitán hombre	Grupo 3 (2 mujeres y 1 hombre) capitana mujer	Grupo 4 (2 mujeres) capitana mujer
HABILIDADES DE REGULACIÓN Y CONTROL	3,6	3	3,3	4,3

Nota. Diagnósticos de septiembre 2020

Tabla 53.

Resultados del subcomponente de Habilidades de regulación y control.

LOS REFERENTES BÁSICOS PARA PROPICIAR UNA DINÁMICA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO	Grupo 1 (2 mujeres) capitana mujer	Grupo 2 (3 mujeres y 1 hombre) capitán hombre	Grupo 3 (2 mujeres y 1 hombre) capitana mujer	Grupo 4 (2 mujeres) capitana mujer
HABILIDADES DE REGULACIÓN Y CONTROL	5	3,6	3,6	4,6

Nota. Resultados de noviembre 2020

Hubo progreso de todos los grupos en tres de los cuatro subcomponentes individuales, esto deja entrever el éxito que hubo por parte del taller a la hora de evaluar el comportamiento individual en los dos meses de estudio.

En cuanto a las habilidades de regulación y control, cada estudiante puso a prueba la capacidad de aprendizaje inmediato debido a que cada semana iba a ser preguntado por su trabajo personal. Entonces, las correcciones de una sesión eran las soluciones de la siguiente semana y así se progresaba en la elaboración de las tareas individuales. Siguiendo a Pereira Luna, (2007) para una persona involucrada en el proceso de enseñanza/aprendizaje, es muy útil conocer durante el transcurso sí está logrando los objetivos planteados, al igual que los aspectos que debería mejorar para alcanzarlos con mayor facilidad. En este sentido, la retroalimentación le permite al estudiante perfeccionarse y corregirse mientras aprende.

Los grupos con menor cantidad de personas (grupo 1 y 4) presentaron gran facilidad para realizar un progreso mayor en cuestión de calificación. En cuanto a los grupos de tres personas presentaron un progreso comedido, pero aceptable en cada uno de sus miembros.

4.3 Conclusiones

La finalidad de los componentes y subcomponentes durante esta investigación fue analizar las competencias comunicativas dentro del proceso de aprendizaje. Justamente, este análisis se dio en las clases remotas del Instituto INEM Custodio García Rovira a través de la observación del desempeño del trabajo colaborativo. Los dos meses de estudio en el aula virtual nos impulsó a realizar dos veces el análisis de las competencias en un grupo de 12 jóvenes entre los 15 y 18 años.

Con la aplicación de la prueba diagnóstica de Johnson y Johnson a inicios de septiembre se pudo establecer un panorama claro del comportamiento de los estudiantes que asistieron semana tras semana con el fin de realizar un documental en dos meses. Esta prueba estableció inicialmente un primer patrón de comportamiento en los 4 grupos de trabajo en los que se distribuyeron todos los estudiantes pertenecientes a esta investigación.

En la última semana del taller se volvió a aplicar la prueba de análisis con el fin de encontrar qué había pasado con aquellos patrones de comportamiento evidenciados en septiembre. Las mejoras o decrecimientos en los componentes nos dejarían ver la efectividad del taller en los ámbitos intrapersonales e interpersonales.

El primer componente que presentó cambios fue el de interdependencia colectiva que evaluó la capacidad de pensar como un conjunto. Los 4 grupos tenían máximo de 4 integrantes, no obstante, por más que los grupos eran pequeños, se logró evidenciar que bastaba con que un integrante estuviera disconforme para que el resto del grupo presentara problemas. Por ejemplo, en la etapa de producción un equipo integrado por tres mujeres y un hombre se vio

afectado por las diferencias que ocurrieron dos personas debido a las distintas visiones al plasmar la crónica documental al plano audiovisual.

Ante la falta de respeto previo entre los dos implicados, pasaron la discusión a un ámbito personal al punto de atacar para herir psicológicamente al otro. Por ello, tuvimos que entablar un diálogo en el que nosotros hiciéramos las veces de mediadores para intervenir en los momentos de tensión. y ofrecer orientación sobre formas asertivas para manifestar sus inconformidades. No obstante, estos cambios en la comunicación mostraron un resultado positivo al finalizar el taller, pues mejoraron su habilidad para trabajar en equipo.

Al ver el aprendizaje cooperativo como vía idónea para acercar a las personas mediante la interacción, se pudo evidenciar que en el subcomponente de responsabilidad grupal tres de los cuatros grupos vieron un aumento en su respectiva calificación en cuanto al manejo de la responsabilidad en un entorno de grupo. La capitanía tanto de los grupos liderados por mujeres como de la del grupo liderado por un hombre presentaron avances positivos. Esto se logró gracias a que durante los talleres fue persistente la motivación para trabajar en equipos para llegar a un objetivo.

Por ello, cuando los participantes presentaron inconformidades se habría pasado a la discusión del tema, de esta manera se llegaron a acuerdos que implican la asignación de tareas concretas y específicas para que el compromiso fuese equitativo. De esta manera se apropiaron del proyecto y mostraron más empeño en cumplir con lo requerido. No obstante, esta estrategia no funcionó con uno de los cuatro equipos.

Esto también se vio reflejado en el subcomponente de promoción grupal, pues tres de los cuatros grupos aumentaron su calificación al entender la importancia de cumplir satisfactoriamente los objetivos propuestos por el taller, mientras que el grupo restante no presentó avances, pero tampoco empeoró su desempeño con respecto al diagnóstico.

En el subcomponente de incremento de la autoestima se vio un avance significativo en dos de los cuatro grupos, otro grupo se mantuvo igual y el grupo restante decreció un punto. Esto nos dio a entender que la estructura del trabajo del taller hizo que los integrantes de cada equipo compartieran gran parte su tiempo y espacio en función de compartir sus avances con nosotros los asesores. Pero cuando no había avances, la confianza y autoestima grupal bajaba notablemente.

En cuanto al componente de habilidades sociales en procesos de evaluación se pudo evidenciar un progreso notable de todos los grupos. Hubo avances en tres de los cuatro subcomponentes individuales, esto deja entrever el éxito que hubo por parte del taller a la hora de evaluar el comportamiento individual en los dos meses de estudio.

Pero para establecer ambientes de comunicación asertiva de modo de que los alumnos realmente trabajen en forma cooperativa, hubo que identificar los elementos intrapersonales que hacen posible la cooperación. Estos elementos fueron los cuatro subcomponentes.

El primero fue la responsabilidad individual, este subcomponente presentó un incremento en la calificación de todos los estudiantes. Los cuatro grupos presentaron una mejora de la responsabilidad individual en dos meses de trabajo semanal con el taller. Esto se vio evidenciado en la finalización de los talleres, ya que aumentó la participación y las ganas de aportar a lo que se hablaba durante las asesorías.

El segundo subcomponente de normas de convivencia también presentó un progreso total en todos los grupos debido a que con el taller se pudo abrir un espacio para el diálogo medido entre integrantes de cada grupo, todos los estudiantes debían dar un aporte en las reuniones con los asesores y la palabra pertenecía exclusivamente a la persona que era solicitada.

El tercer subcomponente individual es el de definición y utilización de espacios de desarrollo. En este aspecto, el taller pudo ser un espacio para personalizar los espacios de

estudio, debido a la reducción de cantidad de estudiantes. En el caso de dos grupos esto ayudó al aprovechamiento de los talleres para entablar un ambiente rico en aprendizaje, en cuanto los dos restantes; uno logró mantener un nivel satisfactorio y el otro fue contraproducente no poder gozar de la cercanía que ofrecía la presencialidad. Esto se da porque llevar a cabo el aprendizaje colaborativo en un aula de clase puede llevar años para implementarlo adecuadamente, debido a que hay un cambio cultural y de roles que se han impuesto a lo largo de la historia de la educación.

En cuanto a las habilidades de regulación y control, cada estudiante puso a prueba la capacidad de aprendizaje inmediato debido a que cada semana iba a ser preguntado por su trabajo personal. Entonces, las correcciones de una sesión eran las soluciones de la siguiente semana y así se progresaba en la elaboración de las tareas individuales. Estas habilidades sociales, adquiridas mediante la interacción social, permiten la adaptación de un sujeto en comunidades que lo ayudarán a construir su identidad. En este proceso se da un reconocimiento del otro como sujeto diferente, resultado de la participación en los intercambios de la vida social (Honneth, 2002).

Capítulo 5: Estrategia comunicativa

La estrategia propuesta y desarrollada a lo largo de la investigación estuvo basada en el Taller Crónica Documental, en el cual buscó mejorar el proceso de aprendizaje y las relaciones sociales entre los estudiantes a través de una estrategia de comunicación basada en la construcción de un producto audiovisual. Dicho taller se llevó a cabo de manera virtual y se realizó con 20 estudiantes que fueron divididos en cinco grupos. Por lo tanto, al final se obtuvieron cinco documentales.

En el planteamiento de la estrategia se tuvo en cuenta dos factores principales: el trabajo colaborativo y la comunicación horizontal. Esto con el fin de lograr construir puentes

simbólicos que facilitaran la comunicación entre los participantes y los talleristas, y se lograra establecer un ambiente educativo adecuado para la realización del taller propuesto.

Sin embargo, a través de la aplicación del test BarOn ICE y Johnson & Johnson se encontraron aspectos a mejorar que dificultaron el desarrollo ideal de la estrategia. Sobre todo, en el aspecto de las relaciones interpersonales y la inteligencia emocional, en vista de que surgieron problemas, en su mayoría de carácter emocional y ligados a las formas de comunicación interpersonal entre los integrantes de cada equipo, lo cual obstaculiza un adecuado relacionamiento y dificulta la elaboración de los documentales. Por ello, en este capítulo se presenta la reformulación de la estrategia comunicativa, con el fin de replantear puntos claves que puedan mejorar el desarrollo de esta y, por ende, permitan encontrar resultados positivos de manera más clara y precisa.

Para lograr lo anterior, se partió del establecimiento de unas directrices que regirán el taller. Estas serán comunicadas a los estudiantes antes de comenzar las sesiones para evitar deserciones a lo largo de la aplicación, en vista de que el taller inició con 16 estudiantes y terminó realizándose únicamente con 12. Incluso, dentro de ellos, hubo un grupo de 3 personas que, según el instrumento de Johnson & Johnson, a la hora de responder por sus responsabilidades grupales decreció su rendimiento por problemas de convivencia. Por ende, al presentar desde el inicio las directrices se buscará asegurar el número de participantes.

Prerrequisitos académicos: a pesar de que no se establecen un perfil académico estricto, sí se considera fundamental que los jóvenes que deseen participar tengan un interés genuino por la comunicación audiovisual, de esta manera la creación de los productos será guiada por la motivación a aprender sobre el tema.

Incorporar los medios audiovisuales en la educación resulta beneficioso para los jóvenes en la medida en que estos “prometen un papel didáctico significativo en la enseñanza del futuro, al transmitir información por canales diversos se pueden utilizar de modo individual

e interactivo y se produce el aprendizaje según la capacidad y el interés individual" (Barros Bastida y Barros Morales, 2015). En este orden de ideas, también se requiere que los estudiantes tengan un buen rendimiento académico, por tanto, no podrán ir perdiendo más de dos materias. De no cumplir con lo dicho, no podrán hacer parte de las actividades.

Modalidad remota: a raíz de la pandemia de covid-19, la modalidad de este taller seguirá siendo remota, es decir, se realizará de manera virtual desde sus respectivos hogares. Esta transformación digital que está atravesando la educación "implica una serie de cambios profundos y coordinados en la cultura, la plantilla y la tecnología que permiten nuevos modelos educativos y operativos de cara a transformar las operaciones, las direcciones estratégicas y la propuesta de valor de una institución" (Grajek & Reinitz, 2019).

Por otro lado, cabe resaltar que, a pesar de que la asistencia dependerá de la conexión a internet, se establece que cada estudiante podrá tener un máximo de dos fallas justificadas, de lo contrario no podrá seguir tomando el taller. De igual manera, todas las reuniones serán grabadas para que los estudiantes que presenten excusas válidas para ausentarse puedan ponerse al día.

Actividad extracurricular: resulta importante aclarar que, aunque la realización de esta estrategia sea de la mano con la institución educativa, no hace parte de las actividades obligatorias de la misma. Por lo tanto, debe ser considerada y aplicada como una actividad extracurricular, es decir, se hará en horarios acordados con los estudiantes, en los que no se comprometa ninguna actividad académica. Del mismo modo, no se verá afectada por las vacaciones ni las festividades de la institución.

En el ámbito del rendimiento académico, se ha identificado que las actividades extraescolares inciden de manera positiva en el proceso, en vista de que mejoran el nivel educativo, las competencias interpersonales, y el nivel de atención de los estudiantes

(Mahoney, Cairos y Farwer, 2003). También se ha encontrado que potencian el pensamiento crítico y la madurez personal y social (Bauer y Liang, 2003).

Uso de cámara web: en vista de que la reuniones y tutorías serán realizadas a través de plataformas virtuales se requiere el uso de la cámara web para poder construir un vínculo con los estudiantes; ya que como lo expone Jones (1995) las relaciones comunicativas a través de los medios virtuales "no se establecen de forma directa entre el emisor y el receptor puesto que tienen lugar a través de una tecnología o entorno".

Además, la tecnología no actúa solamente como conductor de los mensajes, pues también proporciona el espacio en el que se desarrollan actividades humanas". De esta manera, al utilizar la cámara web, se puede lograr mayor interacción entre los participantes, lo que favorecerá el desarrollo del taller.

Trabajo colaborativo**:** teniendo en cuenta que la realización del documental se llevará a cabo en grupos, se considera que la cantidad máxima de estudiantes debe ser de 16 jóvenes; de manera que se formarán cuatro grupos de cuatro personas. Así se logrará establecer una dinámica de trabajo colaborativo entre los integrantes, pues desde la perspectiva del constructivismo se considera que el aprendizaje es un proceso de entendimiento en el que se elabora el conocimiento a través de la participación de los alumnos (Mayer, 2000).

Cada taller durante septiembre hasta noviembre de 2020 se realizó de manera semanal y con una duración de una hora extracurricular. De modo que, durante este tiempo se debía interactuar con los asistentes, dictar la teoría de las temáticas y también recibir los avances de cada uno de los grupos.

Figura 33.

Poster del Taller 2

Al ser una actividad que responde a distintas necesidades y actividades, el nuevo formato del Taller Documental buscará tener una duración de dos horas extracurriculares. Esto con el fin de dividir mejor los tiempos e ir de manera más pausada en los distintos momentos de la sesión. Esto brinda mayor libertad de expresión no solo para los tutores sino también para los estudiantes, así como lo afirma Orozco (1999) “la educación es, en consecuencia, educación en y para la libertad, fomenta el crecimiento de la persona y la capacita para una vida útil y responsable frente a sí mismo y frente a la sociedad global”. Con un taller reforzado en tiempo, se pueden reforzar los conocimientos y, sobre todo, se logrará escuchar a los participantes para poder reforzar sus capacidades sociales.

La manera de establecer una ruta definida en las sesiones es con el equilibrio de participación de los estudiantes y la correcta asesoría de los tutores, pues según Johnson y Johnson en el subcomponente definición y utilización de espacios de desarrollo, se evidencia que la participación en espacios de aprendizaje aumentó en un total de 8 estudiantes, divididos en tres grupos. Por ello, un nuevo enfoque del taller es implementar desde la primera sesión la tutoría estratégica.

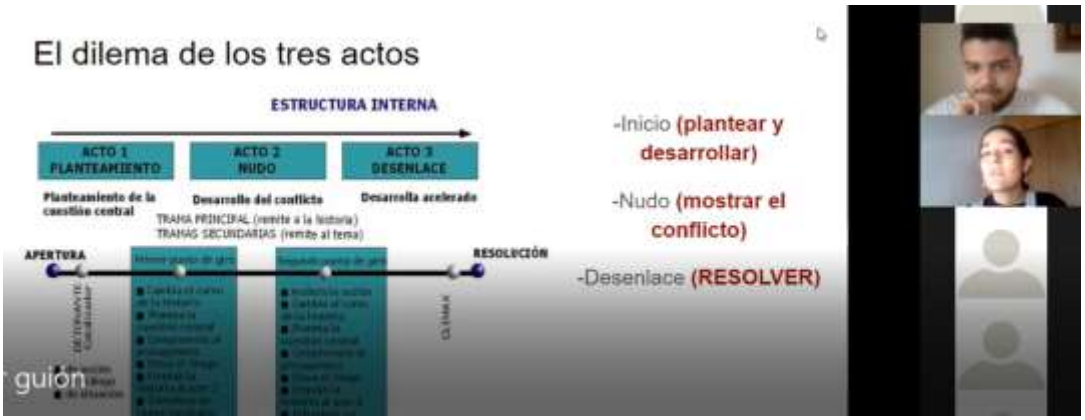
Esta tutoría tiene un enfoque comunicativo y se trata de enseñar estrategias de aprendizaje, aprender a aprender, mientras los estudiantes reciben ayuda en la realización de tareas y trabajos académicos (Hock & Pulvers, 2001). El enfoque de estas tutorías radica en distribuir cada asesor del taller para crear espacios comunicativos y que se convierta en guía y principal escucha de cada uno de los grupos asignados. De modo que haya un acompañamiento personalizado por cada grupo de estudiantes y espacios de diálogo y colaborativos.

Esta necesidad comunicativa de trabajar con tutores estratégicos la definen Farrés y Obregón, citados por Díaz y Pinzón (2002), ya que para talleres como estos "se debe trabajar con los tutores en despertar la conciencia de que están participando en un proceso de formación de habilidades humanas y no en la generación de productos de investigación". Con tiempo y un trato más cercano para los estudiantes, ya aseguramos un inicio del taller más inmersivo.

Ya estableciendo un ambiente comunicativo en donde se puedan abordar los contenidos con mayor detalle y contando con el apoyo suficiente para cada estudiante, la siguiente necesidad radica en escuchar a los estudiantes con respecto a cómo se sienten en los dos meses de taller.

Figura 34.

Taller septiembre 25 de 2020



Los procesos de enseñanza- aprendizaje son asuntos extremadamente complejos, debido a que son el resultado de múltiples causas que se articulan en un solo producto. Sin embargo, estas áreas son fundamentalmente de dos órdenes: cognitivo y emocional. El modelo educativo imperante, en general tiende a ignorar o minimizar los aspectos emocionales y comunicativos de los estudiantes y centrarse en la jerarquización del poder y los conocimientos cognoscitivos.

Figura 35.

Ejemplo de Storyboard taller 2

Por eso al momento de modificar nuestra estrategia de comunicación, fue de gran importancia, replantear las actividades enfocadas exclusivamente en el ámbito teórico y realizar el seguimiento de la situación interpersonal de cada joven sesión por sesión. Esto teniendo en cuenta la afirmación planteada por Fernández-Berrocal & Ruiz, (2008) que dice que "la relación razón-emoción genera la capacidad adaptativa de la persona, cuya manifestación concreta se aprecia en el poder dar respuestas y soluciones, de manera eficaz", esto, a los problemas que se presentan en el ámbito curricular en donde están inmersas las relaciones interpersonales y las conductas disruptivas de los jóvenes.

Hablando del aspecto emocional de los estudiantes, este influye en las relaciones con los demás, el trabajo colaborativo, el bienestar psicológico y el rendimiento académico. Por tanto, al reformular y mejorar la estrategia comunicativa que habíamos planteado al principio

del taller Crónica Documental, quisimos incluir el papel de las emociones como uno de los factores fundamentales a ser considerados en la formación integral del educando. Esto debido a que queremos enfatizar la idea de que la forma en que se perciben las personas a sí mismas tiene una gran influencia en el éxito que puedan lograr a futuro.

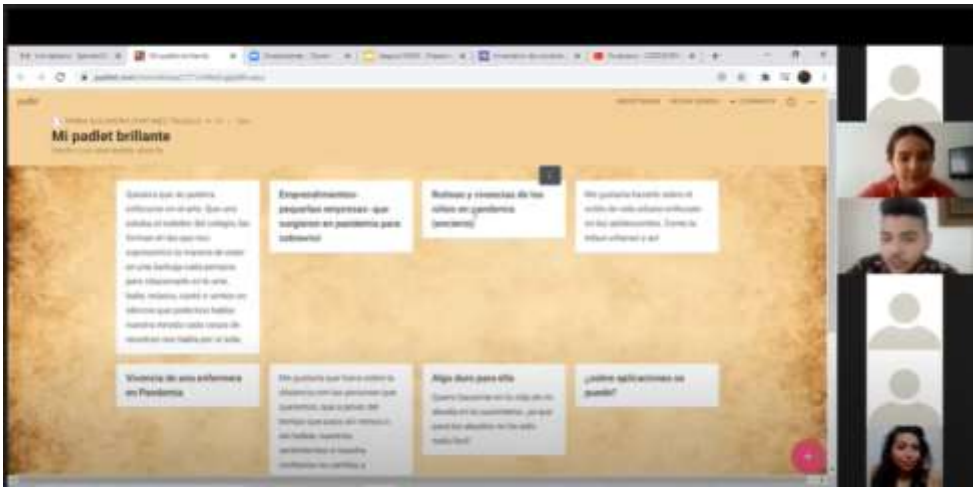
Como se plasmó en el instrumento Johnson y Johnson el subcomponente de incremento de la autoestima mostró que dos grupos presentaron avances significativos, un grupo se mantuvo igual y otro decreció un punto. Esta metodología, utilizada en el proceso de enseñanza- aprendizaje permite no sólo conocer cómo se sienten los jóvenes, sino también entender por qué actúan de cierta manera y a que se deben los problemas de comunicación y convivencia en el aula de clase.

Para ser más precisos, según la organización planteada en el taller extracurricular, habrá ocho encuentros, de los cuales seis serán virtuales y dos presenciales. Las asesorías se harán de manera individual por equipos de trabajo y como premisa se tendrá en cuenta que “aprender no depende únicamente de las capacidades cognitivas de los estudiantes, sino de sus disposiciones emocionales” dado que el maestro o tutor encargado, más que un transmisor de información es un creador de espacios y experiencias de aprendizaje, Therer (1988).

A diferencia de cómo se ejecutó la estrategia originalmente, esta vez se propone como enfoque prioritario las emociones de los estudiantes por encima de aspectos cognitivos. Los jóvenes durante los dos meses de trabajo semanal mostraron en el diagnóstico Johnson y Johnson que fue complicado relacionar las relaciones interpersonales de cada individuo con el trabajo colectivo.

Figura 36.

Fragmento del taller 3



Argumento que nos permite pensar que los conocimientos que adquieren los jóvenes en las actividades de clase, las experiencias y el intercambio de significados necesitan de la transversalidad de estilos de enseñanza y aprendizaje que tengan en cuenta las emociones de profesores y estudiantes, para así mejorar el rendimiento académico. De no darle la importancia necesaria y el seguimiento que requiere este factor en el ámbito educativo, pueden presentarse obstáculos en lo que respecta a la comunicación, convivencia y relaciones entre los participantes del taller.

Como afirma Grasha (2002) “no lograr superar las diferencias entre los estilos de enseñanza del profesorado y los estilos de aprendizaje de los estudiantes puede constituirse en fuente de conflicto, tensión y malentendidos”. Para no llegar a este punto de apatía, desinterés y reducción de la efectividad del planeamiento didáctico, reformulamos la estrategia, pues consideramos que si se hace un seguimiento de la situación emocional de los participantes con mayor frecuencia se puede mejorar el ambiente educativo, las relaciones entre compañeros y la participación en los ejercicios del taller extracurricular.

En cuanto al único encuentro presencial que se realizó con los participantes del taller documental, fue de gran importancia ejecutarlo en un lugar amplio como la plazoleta del

colegio INEM. Tuvieron la posibilidad de caminar alrededor de la plazoleta mientras conversábamos sobre el proyecto, lo cual evitó acumular tensión en sus cuerpos. Asimismo, se vieron más cómodos durante la sesión, pues hubo mayor participación que en los encuentros virtuales y facilitó la comunicación de los talleres que faltaban. Esto se debe a que presencialmente se puede aplicar la comunicación no verbal pues, como lo afirman Pantoja y Díaz (2010) la no verbosidad "desde la corporeidad aporta valiosos insumos a los contenidos de la información que se transmite".

Figura 37.

Fragmento de actividad rompe hielo.

El fin de este encuentro era incentivarlos para realizar de manera eficiente el proyecto. Por ello, fue de gran utilidad hacerles entrega de un folleto con los temas explicados durante las sesiones, un libro y un refrigerio; en este momento hubo mayor interacción entre los participantes que en el resto del encuentro. Para este taller documental fue beneficioso el encuentro presencial debido a que aumentó la necesidad de buscar estrategias que mejoraran su proceso de realización audiovisual.

El ambiente virtual ha condicionado las relaciones sociales, mostrando una disminución en el rendimiento de quienes deben estudiar y trabajar en esta modalidad. Pineda y Guzmán (2020) aseguran que es necesario buscar estrategias para mejorar esas relaciones y favorecer el

ambiente de colectividad para que cada individuo no se sienta solo y disminuya la presión por cumplir con todas sus responsabilidades.

Figura 38.

Taller de storyline octubre 2

Es por ello por lo que para la nueva propuesta comunicativa proponemos realizar dos sesiones de manera presencial. Por la manera en que el encuentro presencial mejoró la comunicación para los talleres virtuales restantes, vemos pertinente realizar el primer encuentro antes de empezar las sesiones. El fin de esta sería hacer un diagnóstico sobre la personalidad de los participantes y su percepción frente al taller. Luego, el segundo encuentro debe realizarse entre la cuarta y quinta sesión para llevarla a cabo como se realizó en este proyecto; así como hacer una retroalimentación del proceso que han llevado para poder resolver los retos que tienen por delante.

5.1 Replanteamiento Sesiones del Taller "Crónica Documental"

La importancia de este encuentro radica en el conocimiento de las personas que harán parte de este taller, tanto tutores como participantes. De esta manera podrá haber una

interacción cara a cara, la cual permitirá que los tutores transmitan confianza y se cree un lazo de compromiso en el proyecto que deben ejecutar.

Figura 39.

Taller 1 18 de septiembre de 2020

Estos encuentros deben atender a las condiciones de bioseguridad recomendadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS), en las que se aplica un distanciamiento mínimo de 2 metros entre personas y las reuniones se realizan en espacios con suficiente circulación de aire. Por ello, se recomienda hacerlo en una zona social del colegio, esto también permite que los participantes se sientan seguros en un entorno que conocen.

Asimismo, la finalidad de este encuentro es darles a conocer cómo se llevarán a cabo las sesiones virtuales y los objetivos que se quieren alcanzar al finalizar el taller crónica documental. Se les entregará una guía en la que contiene las temáticas que se trabajarán en las primeras cuatro sesiones; también contiene herramientas digitales como códigos QR para que puedan profundizar cada uno de los temas. Es importante que estas guías sean innovadoras y atractivas para generar un interés adicional.

5.1.1 Primer Encuentro Presencial

Figura 40.

Fragmento de la guía del Taller Crónica Documental

La crónica del documental

El documental es la expresión de un aspecto de la realidad, mostrada en forma audiovisual.

Nosotros ¡¿?!

El nuevo mundo

Es descubrir un nuevo mundo que existe y nadie lo había notado de la misma manera que yo lo hice.

En todo docuemental hay fases clave como:

- Story line y guión
- Storyboar
- El rodaje (planos)
- La posproducción (edición)

La crónica del documental además de presentarnos un nuevo mundo nos explica el funcionamiento de ese mundo en las palabras y percepción del documentalista.

(Es como un detective que va resolviendo un crimen)

Se recomienda que el encuentro presencial se lleve a cabo de la siguiente manera:

Actividad de presentación: La idea es que cada persona se presente con su nombre y una cualidad que sienta que le caracterice. Los tutores deben empezar para que los demás participantes entiendan cómo se debe hacer. Todos deben realizar el ejercicio. Este ejercicio se hace para que todos logren romper la primera barrera en una reunión que es hablar en público.

Introducción: Se les dará a conocer verbalmente las temáticas que se enseñarán en las primeras cuatro sesiones y la forma en que se abordará cada clase, teniendo en cuenta que la participación de ellos es vital para que cada clase sea fructífera.

Socialización: Se les dan las guías y un refrigerio para que les echen un vistazo mientras comen. Durante esta parte del encuentro se hace una mesa de socialización y se hablan de temas de interés, incluso del proyecto que se va a realizar y despejar dudas en cuanto a las guías y temáticas de este.

Datos curiosos**:** Se hace una breve explicación de la forma en la que se tejen historias. En medio de la mesa de socialización se establecen cuáles son las historias que más inspiran a los participantes, de modo que se conozcan sus gustos y se haga un breve análisis en donde se explicarán algunos conceptos como narrativa, línea del tiempo, ritmo y momentos.

Actividad final: Para cerrar el encuentro se hará una actividad que requiere de la concentración y sincronía de todos los participantes. A partir del aporte de cada uno se tejerá una historia teniendo en cuenta un escenario que proponga el tutor encargado de esta actividad. A medida que pase cada uno, se pretende que la historia no pierda coherencia y atraviese los momentos que toda historia debe tener.

Despedida: Se les agradece a todos por asistir y participar de la actividad.

5.1.2 Segundo Encuentro Presencial

La finalidad de este segundo encuentro presencial es analizar la evolución de los participantes tanto emocional como académicamente. Así como darles a conocer cómo se llevarán a cabo las cuatro sesiones restantes y los logros que se deben alcanzar al finalizar el taller Crónica Documental. Este segundo encuentro es similar al primero, puesto que busca que, a través de la interacción cara a cara, se mejoren las relaciones interpersonales y se debiliten las barreras que impiden una comunicación asertiva.

Figura 41.

Poster del taller 4

Asimismo, se les entregará una guía en la que contiene las temáticas que se trabajarán con herramientas digitales como códigos QR para que puedan profundizar cada uno de los temas. Es importante que estas guías sean innovadoras y atractivas para generar un interés adicional. Se recomienda que el encuentro presencial se lleve a cabo de la siguiente manera:

Actividad inicial: Para realizar esta actividad se le debe pedir con anticipación a los participantes que lleven al encuentro un objeto que sea significativo para ellos. La idea es que cada uno narre para todo el grupo por qué es significativo y la historia que hay detrás de él. El tutor encargado de la actividad debe iniciar para que les dé una idea a los participantes de cómo pueden hacer su presentación.

Introducción**:** Se les dará a conocer verbalmente las temáticas que se enseñarán en las cuatro sesiones restantes y la forma en que se abordará cada clase, teniendo en cuenta que la participación de ellos es vital para que cada clase sea fructífera.

Socialización: Se les dan las guías y un refrigerio para que les echen un vistazo mientras comen. Durante esta parte del encuentro se hace una mesa de socialización y se habla sobre el

progreso que ha llevado el proyecto, despejando dudas en cuanto a las guías o retos que tengan como equipos.

Datos curiosos**:** Se hace una breve explicación del uso correcto de un celular al grabar videos. En medio de la mesa de socialización se establecen conceptos como encuadre, luz, planos, concepto y ritmo.

Actividad final**:** De manera individual o en parejas, los participantes deben explorar alrededor del lugar en el que se hace el encuentro y encontrar algo que les llame la atención y puedan construir un relato a través del video. No debe durar más de 30 segundos, la idea es que aplique los conceptos tocados anteriormente junto con los enseñados a lo largo de las sesiones ya realizadas.

- Despedida: Se les agradece a todos por asistir y participar de la actividad.

Figura 42.

Taller de edición de fotografía 9 de octubre de 2020

Conclusiones

La comunicación dentro de un aula de clase incide directamente en el proceso de aprendizaje de un estudiante. Esto se debe a que mediante las relaciones interpersonales se intercambian conocimientos entre los sujetos implicados. Si no hay buen diálogo durante este proceso, se entorpece la construcción de significados; para Freire (1967) la comunicación es fundamental en la educación en la medida que no sea meramente una transferencia de información sino un encuentro a la disposición de un diálogo abierto.

Por esto, el presente proyecto propuso una estrategia de comunicación que contribuyese a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación escolar. Para ejecutar el taller escogimos a estudiantes de décimo grado del colegio INEM Custodio García Rovira. Se escogió esta institución porque anteriormente tuvimos la oportunidad de trabajar con ellos como expositores en el taller Los Colores del Arte, a cargo de la profesora Adriana Marcela Carvajal Quintero de la UNAB y la profesora del INEM Olga Janeth Méndez.

Para cumplir con nuestra finalidad, nos trazamos cuatro objetivos puntuales:

El primero fue realizar un diagnóstico sobre el papel de la inteligencia emocional en el proceso de la comunicación en ambientes de aprendizaje virtuales antes y después de aplicar el Taller Crónica Documental. Para lograrlo, utilizamos el inventario de inteligencia emocional de Baron Ice en el que, a través de 133 preguntas, se valoró el nivel de habilidades emocionales que poseía cada participante. Esto nos permitió tener un contexto más amplio de las personalidades con las que se llevó a cabo el taller y, al aplicarlo al finalizar el taller permitió analizar si este proceso incidió en su inteligencia emocional.

El segundo objetivo fue analizar las competencias comunicativas de los participantes del taller durante el proceso de aprendizaje antes y después de realizar el taller Crónica Documental. Esto se logró a través de la observación en cuanto a su desempeño en el trabajo

colaborativo. Para recolectar estos datos hicimos uso de los referentes básicos que propician una dinámica de aprendizaje colaborativo según Johnson y Johnson (1994).

Inicialmente estos referentes no son utilizados para recolectar información, sin embargo, los editamos de tal manera que se convirtiera en una tabla con escala de Likert para analizar las competencias comunicativas. La realización de este objetivo de la mano con la tabla adaptada de Jhonson y Jhonson posibilitó un registro adecuado de los datos que extrajimos observando las sesiones del taller.

El tercer objetivo se basó en aplicar el taller de Crónica Documental, adaptado a la modalidad remota, cuya finalidad fue fortalecer la comunicación y las relaciones sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los participantes. Esto se logró mediante la implementación del trabajo colaborativo y la comunicación horizontal. A medida que se llevó a cabo cada sesión y asesoría, evitamos cualquier tipo de relación de autoridad, procurando un ambiente de diálogo, participación y democracia en la toma de decisiones, elementos que hacen parte de la naturaleza de la comunicación horizontal (Beltrán, 1991).

El taller Crónica Documental se aplicó en modalidad remota ya que en el momento de elaborarlo y ejecutarlo se presentó la emergencia sanitaria del virus COVID 19 a nivel global. Esto nos generó un nuevo reto, pues los procesos de comunicación varían, pues como lo afirma Sangrà Morer (2002) si se intentan utilizar los modelos presenciales en la virtualidad, no serán exitosos. Por lo que propone adaptarlos a las herramientas que ofrece la era digital sin desviar el objetivo formativo principal.

Por último, teniendo en cuenta la experiencia del primer taller Crónica Documental, el cuarto objetivo fue re diseñar el taller como una estrategia comunicativa aplicable para el

ámbito educacional con el fin de entender y mejorar la comunicación dentro y fuera de un aula de clase.

Durante los dos meses que se realizó el taller Crónica Documental se llegaron a cuatro conclusiones principales derivadas de la triangulación de los logros más importantes de cada capítulo:

1. Gracias a la comunicación horizontal que se manejó entre tutores y estudiantes, **se evidenció que no son necesarias las relaciones de poder que representan autoridad** y obligaciones en el aula de clase; la interacción social sin jerarquías, "los seres humanos comparten voluntariamente sus experiencias bajo condiciones de acceso libre e igualitario, diálogo y participación" (Beltrán, S., 1991 edit).

Sin embargo, para que todos los implicados en el taller gozaran su derecho a la libertad de expresión, también debían cumplir con el deber de respetar la dignidad de los demás y la integridad emocional de los compañeros. Por lo tanto, fue necesario establecer normas de convivencia que tenían como base el respeto, la disciplina y la sana convivencia, que permitieran cumplir los objetivos trazados (García, A. y Ferreira, G, 2005).

Por ello, la comunicación horizontal y las normas de convivencia jugaron un papel fundamental para que cada sesión y asesoría se trabajara en un ambiente de armonía, respeto, interacción y disciplina, sin usar las relaciones de poder y con la autonomía de cada estudiante.

2. A partir de la aplicación del inventario de BarOn Ice y Johnson & Johnson, dos herramientas de recopilación de datos y análisis de resultados que guiaron nuestra investigación, **se estableció la relación entre el concepto de inteligencia intrapersonal, un componente de la inteligencia emocional, analizada a través del primer inventario, y la responsabilidad individual,** la cual hace parte del subcomponente de habilidades sociales en procesos de evaluación examinado en la segunda herramienta nombrada.

Para entender dicha relación, partimos de la definición de inteligencia intrapersonal de Sánchez y Hume (2005), quienes exponen que se trata de un metaconocimiento que permite atender nuestros estados afectivos, experimentar los sentimientos propios, entender el origen de los estados emocionales negativos y saber cómo prolongar los positivos.

A través de la estrategia comunicativa diseñada para esta investigación, se concluyó que el éxito de un buen proceso de aprendizaje está relacionado directamente con un proceso de autoconocimiento y entendimiento de las capacidades individuales, pues los grupos de estudiantes que presentaban mayor confianza en sí mismos fueron capaces de realizar satisfactoriamente cada una de las actividades propuestas por el taller.

Por ende, al definir el nivel de inteligencia intrapersonal se llegó a captar cuál era la responsabilidad individual de los grupos estudiados. Esto con el fin de comprobar cómo la responsabilidad ayudó al aumento de un reconocimiento individual gracias a la comunicación efectiva en entornos de aprendizaje; así mismo Mayer (2000) señala que cuando se plantea el aprendizaje como un proceso interno de entendimiento, que se produce cuando el estudiante participa activamente en la comprensión y elaboración del conocimiento, alude al constructivismo social.

Al generar un ambiente en donde se vio plasmada esta corriente filosófica, como lo es el constructivismo social, se logró que cada estudiante se sintiera como el resultado de un proceso histórico y social donde el lenguaje y su conocimiento propio desempeñan un papel esencial en la construcción de una sociedad (Vygotsky, 1979). Asimismo, el resultado de sentirse actor dentro de una comunidad académica ayuda a llegar a un proceso de madurez emocional en él se tiene como prioridad la inteligencia intrapersonal, y esta a su vez, influye sobre la salud mental de los estudiantes y permite un adecuado equilibrio psicológico que interviene en el desarrollo interpersonal y, por ende, en el rendimiento académico (op.cit., 2005).

3. Hay una **serie de factores que inciden directamente en la manera en cómo cada persona establece y desarrolla sus relaciones interpersonales**. Entre estos, según la Universidad el País Vasco (2017) se encuentra la personalidad y el estado afectivo. Es decir que es un proceso en el que también los individuos se construyen a partir del otro.

En este orden de ideas, se establece que la inteligencia interpersonal "se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intervenciones" Gardner (cómo se citó en Mestre, 2002). Esta capacidad se evidenció en el desarrollo de las sesiones del Taller Crónica Documental, en las que cada uno de los equipos se enfrentó a un ambiente lleno de diferencias personales.

En este punto se comprendió que el trabajo colaborativo, entendido como una "filosofía de interacción y una forma personal de trabajo, que implica el manejo de aspectos tales como el respeto a las contribuciones individuales de los miembros del grupo" Martín (2001), era la herramienta comunicativa idónea para generar espacios de entendimiento mutuo a través del diálogo, y, como resultado final, se vería un aumento en el sentimiento de empatía entre los participantes.

Al tener claro los conceptos de inteligencia interpersonal y la importancia del trabajo colaborativo como una herramienta comunicacional, se puede hablar de un ambiente educativo en el que predomina la interdependencia colectiva, que hace referencia a compartir un conjunto común de principios con los otros (Johnson & Johnson, 1994). A modo de resultado, el Taller La Crónica Documental logró ser el espacio en donde los estudiantes tenían un objetivo específico, pero a su vez contaban con diferencias que eran respetadas por todos los participantes.

Es por esto por lo que es importante fusionar los criterios de trabajo colaborativo, relación interpersonal e interdependencia colectiva para lograr cooperación, interacción y un

buen ambiente en el aula. De igual manera, nuestra investigación demuestra cuán necesario es el entendimiento entre estudiantes, al igual que una comunicación sin jerarquías, donde todos participen y aporten en la construcción de sociedad.

4. El Taller Crónica Documental **se caracterizó por la transversalidad que hay tanto en los contenidos, como los objetivos y las habilidades comunicativas que desarrollaron los participantes.** Este factor es primordial puesto que la "la utilización de nuevas estrategias, metodologías y necesariamente formas de organización de los contenidos" (Fernández, 2003) hacen que las actividades que se realizaron recogieran contenidos tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales (Gavidia Catalán, 2001). Esto se evidencia la adquisición de conocimientos en los procesos de enseñanza - aprendizaje y la relación intrapersonal de cada individuo.

Al aplicar la transversalidad en el taller, fue necesario fusionar tanto la inteligencia emocional como cognitiva para que la apropiación de significados y la reconstrucción del entorno social se desarrollasen con base a la interculturalización; en donde los currículos del sistema educativo no son estáticos, ni representan una "camisa de fuerza". Estos al contrario deben estar abiertos al cambio y en capacidad permanente de reflexión, y actualización, dependiendo del entorno y el contexto en el que se educan, como lo afirma Velásquez, J. (2009).

Durante el taller se evidenció que a medida que aumentó la inteligencia emocional entre cada individuo y su manera de comunicarse, también mejoró el trabajo colaborativo y su interrelación con el otro. Esto sucede porque, como lo afirma Pérez Maldonado (2007), las actividades colaborativas son eficientes en la medida que los participantes entienden cómo relacionarse, llevar un diálogo y negociar sus decisiones.

Es por esto que los criterios de transversalidad, promoción grupal e inteligencia emocional trabajan en conjunto para lograr de manera eficiente el proceso de enseñanza -

aprendizaje. Pues como resalta Vygotsky (1979) “la enseñanza, y en consecuencia el aprendizaje, sólo ocurren en la zona en que la persona puede desempeñar una actividad con la ayuda de otra”.

En suma, el trabajo en grupos colaborativos debe ser asumido por sus miembros, como grupos de encuentros, pues como lo muestran Pérez de M, Bustamante y Maldonado (2007), la actividad colaborativa produce resultados de alta calidad, cuando los participantes comprenden que la forma de tratar y examinar esa actividad surge de la interrelación y que por lo tanto, es un proceso conversacional centrado fundamentalmente en el diálogo, la negociación y en la calidez de la palabra. Maldonado, M. (2007). El Aprendizaje Basado en Proyectos aplicado en Educación Técnica. Ponencia presentada en I Congreso Internacional de Educación Técnica. UPEL-IPB.

De esta manera las estrategias comunicativas como la presentada en esta investigación responde a la necesidad de entablar mejores relaciones, tanto intrapersonales como interpersonales, para generar un cambio sustancial en el ambiente académico que se vive dentro de las aulas de clase.

Si bien es cierto que hay roles establecidos en la dinámica tradicional del aprendizaje, también es fundamental que los participantes activos de este proceso se sientan inmersos. ¿De qué manera las estrategias de comunicación inciden en el proceso de enseñanza- aprendizaje? Por ello, la comunicación debe ser asumida como una prioridad en el ámbito educativo, ya que este es el punto de partida para formar sociedades que estén abiertas al diálogo y dispuestas a entender la importancia de hacer parte de una comunidad que se adapte a las dinámicas cambiantes del mundo actual. Por tanto, los avances parten de la transmisión de nuevos significados que orientan un mejor proceso formativo en las aulas de clase.

Referencias bibliográficas

Acosta Carrizosa, A. (2008). La comunicación como vía hacia una educación consensual. https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/5260

Abellán-Fabrés, G., & Mayugo-i-Majó, C. (2008). La dimensión comunitaria de la educación en comunicación. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, *16*(31), 129-136.

Aguaded, I. (2005). Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual. *Comunicar*, *12*(24), 25-34.

Ariza-Hernández, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y educadores*, *20*(2), 193-210.

Alpízar, R., y Salas, M. (2010). El papel de las emociones positivas en el desarrollo de la Psicología Positiva. Universidad de Costa Rica. Wímb Lu, Rev. Electrónica de Estudiantes Esc. de Psicología, 5(1), 65–83. Recuperado de https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/wimblu/article/view/1188/1251

Andreú, M., García, M. (2000) Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico. Universidad Politécnica Valencia. España. https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0016.pdf

Antezana, C. (2017) Las características de los procesos de producción audiovisual en la ciudad de Cochambamba. Revista Punto Cero, año 22 – n 35. http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v22n35/v22n35_a03.pdf

Ávila, P. (2009). La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación [Archivo PDF tomado de una página web]. Recuperado de http://clasev.net/v2/pluginfile.php/56479/mod_resource/content/1/LA%20RETR OALIMENTACION%20Extracto%20del%20documento.pdf)

Baron, R. A. y Byrne, D. (2005). *Psicología social,* Madrid: Pearson.

Berger, P. y Luckmann, T. (1968) La construcción social de la realidad. Marxismo y sociología. Perspectivas desde Europa Occidental.

Bravo, G. y Cáceres, M. (2006). El proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunicativa. Universidad de Cienfuegos, Cuba. Revista Iberoamericana de Educación. https://rieoei.org/historico/deloslectores/1289Bravo.pdf

Bordenave, J. D. (1976). La comunicación social como instrumento de desarrollo de comunidades rurales y urbanas. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, (15), 9-35. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5792005

Barbero, J. M. (1997). Descentramiento cultural y palimpsestos de identidad. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, *3*(5), 87-96. https://www.redalyc.org/pdf/316/31600505.pdf

Barón, R. y Byrne D. (2005) Psicología social. (Cap. 3 y 4) Madrid: Pearson. Recuperado de la base de datos e-books 7 - 24. Para consultarlo, revise la carpeta "Herramientas de apoyo"(Manual bibliotecas virtuales) http://biblioteca.iberoamericana.edu.co/

Berger, P. L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Buenos Aires: Amorrortu.

Bermúdez, M. P., Teva, I., & Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. Universitas Psychologica, 2(1), 27-32. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/647/64720105.pdf

BarOn, R. (1997). The Bar On Emotional Quotient Inventory: a test of emotional intelligence. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.

BarOn,R. (1988). The development of a concept of psychological well-being. Disertación doctoral inédita. Grahams-town. Sudáfrica: Rhodes University.

Basto, S. & López, B. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. Educación y Educadores, 13(2), 275-29. Recuperado: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/140848/Tesis%20A.%20Letelier%20%281%29.pdf?sequence=1

Bruner, J. (1988). Desarrollo cognitivo y educación . Madrid : Morata.

Beltrán, L.R. (1980): «Adiós a Aristóteles. Comunica-ción horizontal», en Comunicação & Sociedade, 6. SãoPaulo, IMS.

Bruner, J. S. (1963). El proceso de la educación. México: UtEHA

Bernard, C. 1865 'Du progrès dans les sciences physiologiques'. *Revue des deux mondes*, 58, pp. 640-63.

Botella, P. (2018) Preproducción, producción y postproducción de un perfil audiovisual. Universidad politéctnica de Valencia. Gandía. https://m.riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/110416/Botella%20-%20Pre-producci%C3%B3n%2C%20producci%C3%B3n%20y%20postproducci%C3%B3n%20de%20un%20perfil%20audiovisual.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Brunner, J. (2001). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Análisis de Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.

Barroso, J. (1996). Realización de los géneros televisivos. Madrid: Editorial Síntesis

Camaraco, Z., 2005, “El aula de clase: contexto para la elaboración de la imagen”. En Educere, nº 30, pp. 311-316.

Chiavenato, I. (2006). Introducción a la Teoría General de la Administración (Séptima Edición ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Caballo, V. E. (1987). Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales: una estrategia multimodal. https://repositorio.uam.es/handle/10486/13101/restricted-resource?bitstreamId=253535

Carrillo, A. T. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y saberes*, *13*(13), 5-15.

Conidi, M. C. (2014). *La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno* (Master's thesis).

Collazos, C. A., & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y educadores*, *9*(2), 61-76.

-Cussiánovich A. y Márquez A.M. (2002) Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes. Save the Children Suecia. Lima, Perú.

Csikszentmihalyi, M. (1997). Fluir (flow). Una psicología de la felicidad. Barcelona: Editorial Kairós.

Creswell, J. W.; Plano Clark, V. L. Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011.

Creswell, J. (2012). Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. [Investigación educativa. Planeación, conducción y evaluación en investigación cuantitativa y cualitativa]. (4ª ed). USA: Pearson. Recuperado de: https://goo.gl/tNzcbu

Cornella, Alfons (2001)."Educación y creación de riqueza". Revista Cuadernos de Pedagogía, 301, pag. 52-55

Casarini, M. (1999). Teoría y diseño curricular. México. Trillas

Deleuze, G., & Foucault, M. (2000). Un diálogo sobre el poder. *Un dialogo sobre el poder y otras conversaciones*. https://dossier3d.com/wp-content/uploads/2019/04/foucault-y-deleuze-un-dic3a1logo-sobre-el-poder.pdf

Del Barrio, J. A., Castro, A., Ibáñez, A., & Borragán, A. (2009). El proceso de comunicación en la enseñanza. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 387-395 https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832321042.pdf

De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Coop. Editorial Magisterio.

Delval, J. (1990). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.

Domènech, M., & Tirado, F. J. (2002). Lo virtual y lo social. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, *1*(1).

Díaz Giraldo, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula Rasa*, 117.

Dörnyei, Z., & Scott, M. L. (1997). Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies. *Language learning*, *47*(1), 173-210.

Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2001). Inventario de habilidades sociales (IHS–Del Prette): Manual de aplicación, depuración e interpretación. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Del Barrio, V.G. (2003). Estrés y salud. Manual de Psicología de la Salud con Niños, Adolescentes y Familia. Madrid: Pirámide.

Durkheim, E. (1975). Educación y sociología.Ediciones Península. Barcelona. 189 p.

De Prado, D. (2001) Torbellino de ideas. Por una eduacción participativa y creativa. Educación creativa. http://educreate.iacat.com/Biblioteca_prado/31.Dpd.TI.Educacion.pdf

Escofet Roig, A. (1996). Conocimiento y poder: hacia un análisis sociológico de la escuela. http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/134760

Escandell M.V., (2005) La comunicación, Madrid: Gredos.

Evans, D. (1997), “El Deseo”, en Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano, Buenos Aires: Paidós.

Extremera Pacheco, Natalio, & Fernández-Berrocal, Pablo. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. Revista electrónica de investigación educativa, 6(2), 1-17. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000200005&lng=es&tlng=es.

Escamez, J. (1995). Programas educativos para la promoción de la tolerancia. Justificación y orientaciones. *Revista Española de Pedagogía* Nº 201: pp. 249-266.

Foucault, Michel (1992), "Curso de enero de 1976 impartido en el Collège De France, Tercera lección, en Genealogía del racismo. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M., Díaz, E., Crespo, F., & Vega, J. F. (2014). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Fuentes Rodríguez, C. 1987. El «verbo» de enunciación. Verba. 14. 149-167.

Ferrés, J., & Masanet, M. J. (2017). La eficacia comunicativa en la educación: potenciando las emociones y el relato. *Comunicar*, *25*(52), 51-60.

Freud, S. (2013). *Psicología de las masas y análisis del yo*. FV Éditions.

Fernández, F. & Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Págs 85-108. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098211

Freire, Paulo. (1967): Educacao como practica do libertade.RÌo de Janeiro, Paz eTerra

Ferrández, A. (1995): Didáctica general. Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.

Flórez Ochoa, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá, Me Graw Hill, 1994. 311 p

Fals Borda, O. (2008).Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación-Acción Participativa.Peripecias. Recuperado el 14 de agosto de 2011 de http://www.peripecias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetosIAP.htm

Freire, Paulo. (1970):La educación de los adultos como acción cultural. Introducción a su comprensión. Universidad de Harvard.

Ferro, J. (2019) Trabajo en equipo para mejorar la calidad laboral. Universidad Católica de Colombia. Bogotá. https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/24011/1/TRABAJO%20EN%20EQUIPO%20PARA%20MEJORAR%20LA%20CALIDAD%20LABORAL.pdf

García-Rangel, E. G., Rangel, A. K. G., & Angulo, J. A. R. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, *10*(5), 279-290.

Gaskins, I. y Elliot, T. (1999). Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. *Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós SAICF* . https://www.researchgate.net/profile/Irene-Gaskins/publication/268338549_Como_ensenar_estrategias_cognitivas_en_la_escuela/links/5728b46c08ae2efbfdb7e054/Como-ensenar-estrategias-cognitivas-en-la-escuela.pdf

Goffman, E. (1974). *Análisis del marco: ensayo sobre la organización de la experiencia* . Prensa de la Universidad de Harvard. https://psycnet.apa.org/record/1975-09476-000?source=post_elevate_sequence_page----------

Guzmán, K. (2018). La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, *18*(3), 340-358. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032018000300340

Gómez, M. F. R. (2017). Unidades didácticas y desarrollo de habilidades comunicativas en el aula. *Rev. Interamericana de Investigación, Educación...*, *10*(2), 209-231.

Gómez, D. (2011). Una clase de película, competencias comunicativas, competencias ciudadanas, resolución de conflictos y video. *Bogotá: Universidad de La Sabana*.

Gonzáles, A. G., & Sánchez, M. M. (2012). Competencias comunicativas eficaces mediante estrategias de aprendizaje cooperativo. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 107-121.

Gaitán, A. C., Medan, M., & Llobet, V. S. (2015). "¿Alguien por casualidad quiere decir algo?" Reflexiones sobre las interpretaciones de los silencios en programas de inclusión para jóvenes.

Gianuzzi, Elisa (2012). El miedo en la 'otredad': mito y cultura popular en el noroeste argentino. Revista Cuadernos intercultuales, Vol 10, n° 18. Universidad de Playa Ancha, Viña del mar, Chile.

Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., & Harris, A. D. (2011). The Promise of Social Perspective Taking to Facilitate Teacher-Student Relationships. *Online Submission*.

Guillen, N. P. (2004). Relaciones de poder: leyendo a Foucault desde la perspectiva de género. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, *4*(106), 123-141.

García Retana, José Ángel (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Revista Educación, 36(1),1-24.

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2004). El líder resonante crea más. Barcelona: Plaza-Janes editores.

Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. Buenos Aires, Argentina: Vergara Editorial.

Garaigordobil,M. & Peña, A. (2014).Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. Behavioral Psychology / Psicología Conductual. Vol. 22, Nº 3, 2014, pp. 551-567. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4916492

Greco, L. A., Lambert, W., & Baer, R. A. (2008). Psychological inflexibility in childhood and adolescence: Development and evaluation of the Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth. Psychological Assessment, 20(2), 93-102. Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/4771/477152556006.pdf

García Márquez, Gabriel. 1994. La proclama. Por un país al alcance

de los niños. Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. Santafé de Bogotá

González Chávez, H., & Macías Macías, A. (2007). Vulnerabilidad alimentaria y política agroalimentaria en México. *Desacatos*, (25), 47-78.

Gómez-Villegas, M. (2013). El reconocimiento contextual y el aprendizaje de las publicaciones internacionales en contabilidad. *Cuadernos de Contabilidad*, *14*(34), 273-284.

Gándara, F. (2014) Herramientas de calidad y el trabajo en equipo para disminuir la reprobación escolar. Conciencia Tecnológica n. 48. México. https://www.redalyc.org/pdf/944/94432996003.pdf

García, M. (1996) Comunicación y relaciones interpersonales. Repositorio UAM. Véase en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4951/32061_1996_02_01.pdf?seq

Gavidia, V. (2001) La transversalidad y la escuela promotora de salud. Universidad de Valencia. https://scielo.isciii.es/pdf/resp/v75n6/a03v75n6.pdf

García, J. (2012) La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Revista educación. 36(1), ISSN: 0379-7082 https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf

García, A. (2007) El aprendizaje por proyectos y el trabajo colaborativo, como herramientas de aprendizaje, en la construcción del proceso educativo, de la Unidad de aprendizaje TIC'S. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/65/271

Hernández, C. A. (1996). Educación y comunicación: Pedagogía y cambio cultural. *Nómadas (Col)*, (5). https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118998005.pdf

Hernández-Carrera, R. M. (2018). La comunicación en el proceso de enseñanza–aprendizaje: su papel en el aula como herramienta educativa. *CAUCE. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, (41).

Honneth (2002), "Grounding Recognition: A Rejoinder to Critical Questions", en Inquiry. An Interdisciplinary Journal of Philosophy, vol. 45, núm. 4, Oslo: Departament of Philosophy, Classics, History of Arts & Ideas-University of Oslo/Taylor & Francis, octubrediciembre, pp. 499-520.

Honneth, A. (2002) La lutte pour la reconnaissance, Editions du Cerf, Paris

Henz, H. (1976). Tratado de pedagogía sistemática. Barcelona, Herder.

Healy, K. (2001). *Trabajo Social: perspectivas contemporáneas*. Ediciones Morata.

Hampel, P. & Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. Journal of Adolescence Health. Págs 409-415.

Hampel, P. & Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping, and adjustment in adolescents. Journal of Adolescence Health. Págs 409-415. Recuperado de

Hoffman, L (1992). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds), La empatía y el desarrollo. pp 59-93. Bilbao: Descleé de Brouwer.

Harter, S. (1999). The construction of the self. A developmental perspective. New York: The Guilford Press. (Hilario, 2015, p. 130) file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/Dialnet LaTeoriaDelPoderDeFoucaultEnElAmbitoEducativo-5420558.pdf

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación (3ª ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.

Inzunza, E. C. (2009). El rol del profesor en un aula en Australia. In *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 409-424). Servicio de Publicaciones.

Jiménez, S. B., Rubio, J. M. L., & Delgado, T. G. (1998). Concepto y características metodológicas de la psicología social. In *Psicología social: orientaciones teóricas y ejercicios prácticos* (pp. 3-24). McGraw-Hill Interamericana de España. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=998385

Kaplún, M. (1992) Una pedagogía de la comunicación. La Habana: Editorial Caminos, 2002.

Kant, E. (1804). Pedagogía. Madrid: Editorial Jorro.

Kalinsky, B., & Pérez, G. (1993). De aquí y de allá: la ambigüedad etnográfica de la otredad. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, *13*(30), 51-66.

Katelaar, T. y Todd, P.M. (2001). Framing our thoughts: Ecological rationality as evolutionary psychologist`s answer the frame problem. En H.R. Holcomb III (Ed.), Conceptual challenges in evolutionary psychology. Innovative research strategies. London: Kluwer.

Kaplún, M. (1990): Comunicación entre grupos. BuenosAires, Humanitas

Klaassen C. W. y Lijnse P. L., 1996, Interpreting Students' and Teachers' Discourse in Science Classes: An underestimated problem?, Journal of Research in Science teaching, Vol 33. N2, 115-134.

Kaye, A. (1993) . Technologies for Educational Interaction and Colaboration Institute of Educational Technology, United Kingdom: Open University.

Kozlowski, S. W. J., & Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the efectiveness of work groups and teams. Psychological Science in the Public Interest, Supplement, 7(3), 77-124.Badger, Sadler-Smith et

López, M., & Silva, E. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista Estilos de aprendizaje*, *4*(4), 36-55.

Lamb, C. Hair, J. y Carl, D. (2006) Marketing. International Thomson Editores. Octava edición.

López, Nubia J., & Domínguez, Rocío (1993). Medición de la autoestima en la mujer universitaria. Revista Latinoamericana de Psicología, 25(2),257-273. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80525208.

Latorre, A. (2007). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.Barcelona, España: Grao.

Likert, R. (1961). New pattems of management, Nueva York: McGraw-HiIl.

Lires, M. Á., Correa, A. A., Rodríguez, U. P., & Marzoa, J. F. S. (2013). La historia de las ciencias en el desarrollo de competencias científicas. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*.

López, O. (2018) Management y procesos de subjetivación en organizaciones internacionales. Psicoperspectivas, 17(3), 6 - 16.

Maturana. (1995) *La realidad: ¿objetiva o construida?* Anthropos Univ.Iberoamericana-lteso. Barcelona: T. 1

Mazo Meza, Y. (2013). El cuento como estrategia didáctica para mejorar la producción escrita en los alumnos de quinto grado del Centro Educativo Santa Inés del Monte del municipio de Cáceres.

Martínez, R. M., & Escorza, Y. H. (2009). *Tecnología Educativa en el salón de clase: Estudio retrospectivo de su impacto en el desempeño académico de estudiantes universitarios del área de Informática* (Doctoral dissertation, ITESM, Universidad Virtual.).

Mesa, M. C., & López, G. B. (2006). El proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunicativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, *38*(7), 6. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1996259

Mejía Custodio, A., & Ávila Meléndez, L. A. (2009). Relaciones sociales e interacción en el aula en secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, *14*(41), 485-513. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662009000200007&script=sci_abstract&tlng=en

Méndez Ojeda, J. I., Luque Ortiz, S., & Pérez Curiel, C. (2014). La educomunicación aplicada en televisiones locales. *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales, 13, 13-27*.

Montero, E. L. P. (2013). El video: herramienta de asimilación de contenidos en el aula de clase. *Revista de Tecnología*, *12*(1), 66-72.

Matilla, A. G. (2002). Educomunicación en el siglo XXI. *Curso sobre Comunicación Educativa y Cultura Popular*, 1-15.

Mayer, L. (2009). Escuela, integración y conflicto. Notas para entender las tensiones en el aula. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, *6*(6), 85-112.

Masanet, M. J., & Ferrés, J. (2013). La enseñanza universitaria española en materia de educación mediática. *Communication papers*, *2*(02), 83-90.

Morales, R. R., Ibarra, A. L., & Montoya, M. S. R. (2011). Estrategias de comunicación para el descubrimiento y uso de Recursos Educativos Abiertos. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, *9*(4), 141-157.

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós

Mestre, J. (2002). Una aproximación a la evaluación de la inteligencia emocional como constructor teórico. Revista Peruana de Psicología.

Marina, J. (2013) El aprendizaje de la creatividad. Brújula para educadores. https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2013/xvii02/08/138-142%20Brujula.pdf

Martínez Albertos, José Luis: *Curso General de Redacción Periodística*. Editorial Mitre, Barcelona, 1983.

Maldonado, M. (2007). El Aprendizaje Basado en Proyectos aplicado en Educación Técnica. Ponencia presentada en I Congreso Internacional de Educación Técnica. UPEL-IPB.

Medina, A. (1992). El clima social del centro y el aula. En: M. Quintina y M. Cerrillo (Eds): Organizaciones educativas. Madrid: Impresos y Revistas. S.A.

Nisbet R. (1975), *Introducción a la sociología. El vínculo social*, Barcelona, Editorial Vicens-Vives.

Nelly Ugarriza Chávez, Liz Pajares Del Águila Persona (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes.

Nelly Ugarriza. Universidad de Lima. Lima, Perú. 2001. La evaluación de la inteligencia emocional a traves del inventario de BarOn ICE en una muestra de Lima Metropolitana.

Núñez Hernández, C.; Hernández del Salto, V.; Jerez Camino, D.; Rivera Flores, D.; Núñez Espinoza, M. (2018). Las habilidades sociales en el rendimiento académico en adolescentes. Revista de Comunicación de la SEECI. Recuperado de: file:/// Dialnet-LasHabilidadesSocialesEnElRendimientoAcademicoEnAd-6710734.pdf

Overskeid, G. (2000). The slave of passions: Experiencing problems and selecting solutions. Review of General Psychology, 4, 483-522.

Ojeda, G. (2006). Análisis de Tecnologías convergentes de información y comunicaciones en el ámbito educativo. Serie Informes. Ministerio de Educación y Ciencia. [Documento en línea]. Disponible: http://ares.cnice.mec.es/informes/09/documentos/creditos.htm. Madrid, España. S/p Consultado: junio 2008.

Orellana Osorio, I. (2012). *Educación Prohibida-Redes Sociales* (Master's thesis, Universidad del Azuay).

Paugam, S. (2012). Protección y reconocimiento. Por una sociología de los vínculos sociales. Papeles del CEIC #82. Vol. 2021/2.

-Pitalúa, M. C. T., & Pérez, M. V. (2009). Características del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico. *Zona próxima*, (11), 144-159.

Pano, A. (2008). Estrategias comunicativas y lingüísticas en listas y foros de debate en Internet. *Círculo de Lingüística aplicada a la Comunicación*, *33*, 28-44.

Perkins, J. (2001). Educación a distancia: cuando lo tradicional se torna revolucionario. *Revista Bitácora*, *16*.

Passarotto, A. (2012). La apatía y la falta de interés del adolescente actual. Documento de cátedra del Magister en Educación con Orientación en Gestión. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

Pena Garrido, M. et al. (2011). El papel de la Inteligencia Emocional en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. Volumen 22. Recuperado de: http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/78/68

Pereira, M. L. N. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación", 7*(3), 0.

Prat, S. (2000). Educación física, transversalidad y valores. Barcelona: Wolters Kluwer.

Panitz, T. y Panitz, P. (1998). Encouraging the use of collabotive learning in Higher Education. NY: Garland Publishing

Paulsen, M. F. (1995). Moderating educational computer conferences. En Z. Berge, & M. Collins, Computer-mediated communication (pág. 272). Nueva Jersey: Hampton Pr.

Prado, D. (1977) La estimulación e interrogación divergente. Clasificación de las preguntas desde el punto de vista de la creatividad. Vida Escolar. Pp. 21-29

Pacheco, H. M. Currículum, planes y programas de estudios. *Recuperado a partir de https://web. oas. org/childhood/ES/Lists/Recursos Estudios e Investigaciones/Attachments/34/27. Curri, plan. pdf*. https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/34/27.%20Curri,%20plan.pdf

Palacios, L. (2006) El valor del arte en el proceso educativo. Reencuentro, num 46. https://www.redalyc.org/pdf/340/34004607.pdf (Porlán y De Alba, 2012) https://www.redalyc.org/pdf/140/14048873009.pdf

Peña, D. (2016) Diseño de guiones para audiovisual: ficción y documental. Universidad Autónoma Metropolitana. http://www.cua.uam.mx/pdfs/revistas_electronicas/libros-electronicos/2016/1guion-web/guion_web.pdf

Pantoja D. Díaz, R. (2010) La importancia de la comunicación presencial en lasorganizaciones frente al nuevo reto de las TIC como caso de estudio en SAP. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/5436/tesis434.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pineda, D. Cardozo, W. Atehortua, N. Velasco, K. (2020) Depresión y ansiedad (estado-rasgo) en el confinamiento obligatorio por covid-19 en Bucaramanga, Santande https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/28539

Quiroga, A.P. (2008). Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Área 3. Cuadernos de Temas Grupales e Institucionales, 12, artículo 1. Recuperado de: http://www.area3.org.es.

Quiroz, J. El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. Innovación educativa, vol. 10, n. 52. https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420763002.pdf

Ramírez, R. A. (2017). Las tecnologías de la información y comunicación en los modelos educativos. *HAMUT'AY*, *3*(2), 95-104.

Ross, J. A., Hannay, L., & Brydges, B. (1998). District-level support for site-based renewal: A case study of secondary school reform. *Alberta Journal of Educational Research*, *44*(4). https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/54750

Romeu, V. (2010). Diálogo y comunicación intercultural.: Pretextos para reflexionar sobre la relación sujeto-sujeto en la comunicación humana. *Revista Comunicación y Medios*, (21), 24-50. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5242880

Rodríguez, F. P. (2007). Competencias comunicativas, aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Naturales: un enfoque lúdico. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, *6*(2), 275-298.

Romeu, V. (2010). Diálogo y comunicación intercultural.: Pretextos para reflexionar sobre la relación sujeto-sujeto en la comunicación humana. *Revista Comunicación y Medios*, (21), 24-50.

Raméntol, S. V., & Camacho, M. T. F. (2013). La dinámica de grupos para el trabajo cooperativo facilita la comunicación. *Vivat Academia*, 1-12.

Ramirez (2014) Entrevista el tiempo: https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13570938

Ramírez, L. M. S. (2016). Creer para ver. Instauración del discurso milagroso entre la población del Nuevo Reino de Granada, siglos XVI, XVII y XVIII/Believing is seeing. Discursive establishment of the miracle among the population of the Nuevo Reino de Granada, 16th, 17th and 18th centuries. *Ilu, Revista de Ciencias de las Religiones*, *21*, 185-210.

Ryan, S., B. Scott, H. Freeman, & D. Patel, The virtual university: the internet and resource-based learning, London, 2000, Kogan Page

Rodríguez, J. Martínez, A. (1979) Estudios sobre el maestro. Valencia: Nau Libres. P. 223.

Sainz Leyva, L. (1998). La comunicación en el proceso pedagógico: algunas reflexiones valorativas. *Educación Médica Superior*, *12*(1), 26-34. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21411998000100004

Stephen Robbins, Mary Coulter Pearson, Administración, Educación de México, 20058 , p. 256.

Santillán, J. F. (2014). *Norberto Bobbio: El filósofo y la política. Antología*. Fondo de Cultura económica.

Sullivan, P., Clarke, D., & Clarke, B. (2010). Exploring the relationship between task, teacher actions, and student learning. *PNA*, *4*(4), 133-142.

Silva, I. & Mejía, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. Educare Electronic Journal. Recuperado de: https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n1/a13v19n1.pdf

Salguero, José M., & Fernández-Berrocal, Pablo, & Ruiz-Aranda, Desireé, & Castillo, Ruth, & Palomera, Raquel (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El

papel de la percepción emocional. European Journal of Education and Psychology, 4(2),143-152. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129322659005

Sánchez, T. & Hume, M. (2005). Evaluación e Intervención en Inteligencia Emocional y su Importancia en el Ámbito Educativo. Departamento de Psicología. Universidad de Castilla-La Mancha. Toledo. España.

Sanchez De Horcajo, J.J. La cultura, Reproducción o cambio. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1979.

Souto, M. (1993) Hacia una didáctica de lo grupal. Miño y Dávila Editores. Bs. As.

Stafford, W. B., & Hill, J. D. (1989). Planned program to foster positive self-concepts in kindergarten children. *Elementary School Guidance & Counseling*, *24*(1), 47-57.

Sleeter, C. E. (1996). Multicultural education as social activism.New York: State University of New York Press.

Sanjuán, P. (2013) Los problemas de comunicación en la educación secundaria. Universidad Internacional de la Rioja. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1534/2013_01_24_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Talavera, M. D. C. G. F. (2019). Cuatro formas de entender la Educación: modelos pedagógicos, conceptualización ordenamiento y construcción teórica. *Educación y Humanismo*, *21*(36), 137-159.

Toscano López, D. (2016). El poder en Foucault:«Un caleidoscopio magnífico». *Logos (La Serena)*, *26*(1), 111-124.

Torres, J. Pedraza, J. Viuche, S. Zimmerman, S. Et. Al. (2009) Preproducción, producción y postproducción de audiovisual en filminuto. Universidad de San Buenaventura. Bogotá. http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/60040.pdf

Torrerales, C. Coidura, J. Isus, S. Et. Al (2011) Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. Revista Profesorado. Vol 15, n3. https://www.redalyc.org/pdf/567/56722230020.pdf

Universidad el País Vasco, Euskal Herriko (2017). Relaciones interpersonales: generalidades. Recuperado de http://www.ehu.eus/xabier.zupiria/liburuak/relacion/1.pdf

Valera, S. (1999). Espacio privado, espacio público: Dialécticas urbanas y construcción de significados. *Tres al cuarto*, *6*(1999), 22-24. *https://sistemamid.com/panel/uploads/biblioteca/7097/7098/7110/7112/82817.pdf*

Vásquez, F. E., & Cruz, R. S. C. (2020). *La comunicación en la construcción del mundo social*. Autónoma de Occidente.

Valcárcel, N. M. (2004). Los modelos de enseñanza y la práctica de aula. *Estudios Pedagógicos*, 1-19.

Velasquez, N (2017). Relaciones de poder y subjetividades laborales: Una reflexión desde la perspectiva de Foucault. *Revista Iberoamericana de Psicología*, *10*(1), 93-101.

Vygotsky, L. (1978) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Biblioteca de bolsillo.

Vygotsky. L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo

Vander, V.F. (2008). “Identity, power, and representation in virtual environments”, Journal of Online Learning and Teaching, 4(2) pp. 205-216.

Vygotsky, L.S. Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade. 1978.

Vásquez, W. (2014). Antecedentes de la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia 1826-1886: de las artes y oficios a las bellas artes. *Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas*, *9*(1), 35-67.

Velásquez, J. (2009) La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol 5, num 2. Colombia. https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116861003.pdf

Wester, J. H. (2008). "Dimensiones y retos de una educación para la responsabilidad ciudadana". Utopía y praxis latinoamericana. Nº 42. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social. CESA-FCES, Universidad del Zulia. Marcaibo-Venezuela.

Yubero, S. (2005). Capítulo XXIV: Socialización y aprendizaje social. *Psicología social, cultura y educación, coord. por Darío Páez Rovira, Itziar Fernández Sedano, Silvia Ubillos Landa, Elena Zubieta*, 819-844.

Zelizer, V. (2013). Sobre la negociación de la intimidad. *Formas de comprender el presente*, 91-104.

Anexos

Anexo 1.

Instrumento de Johnson & Johnson (1994)

EN JONSON Y JONSON (1994) Y OTROS SE ENCUENTRAN LOS SIGUIENTES REFERENTES BÁSICOS							
¿CUÁLES SON LOS REFERENTES BÁSICOS PARA PROPICIAR UNA DINÁMICA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO?			**ESCALA**				
INTERDEPENDEN-CIA COLECTIVA	RESPONSABILIDAD GRUPAL	1. Cada estudiante se preocupa por el desarrollo del grupo.					
		2. Se reducen las posturas pasivas, dominantes o competitivas a través de la interacción con los pares.					
	PROMOCIÓN GRUPAL	1. Se aprende a complementar las competencias y habilidades individuales con las del grupo de manera que se optimizan las posibilidades para obtener el logro propuesto.					
		2. El grupo realimenta a cada individuo del grupo de manera que su desarrollo corresponda al nivel de los logros obtenidos.					
		3. Se cambia la competitividad por el aseguramiento del aprendizaje de cada uno del grupo					
	INCREMENTO AUTOESTIMA	1. Todos los miembros se distribuyen la responsabilidad. Las habilidades y características de los elementos que demanda la actividad se distribuyen heterogéneamente dentro del grupo.					
		2. El grupo reconoce su efectividad al compararse con otros grupos y realimentar su propio progreso.					

HABILIDADES SOCIALES PROCESOS DE EVALUACIÓN	RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL	Se reconoce a si mismo desde sus competencias y las coloca a disposición del grupo.					
		Aprende a respetar la participación y colaboración de los otros.					
		Adquiere habilidad en la planeación y administración de su tiempo y de sus competencias para desarrollar las acciones propuestas por el grupo frente a la intención de lograr el objetivo demandado en la tarea.					
	NORMAS DE CONVIVENCIA	Se aprende a escuchar de manera activa. Se reconocen las técnicas y procedimientos básicos para interactuar de manera colectiva.					
		Se aprende a hacer consenso y asumir responsabilidades asignadas por el grupo.					
		Se aprende a construir buenas relaciones entre los medios del grupo.					
		Se aprende a aceptar y a pedir ayuda, como a respetar y tolerar a los ritmos de los otros.					
	DEFINICIÓN Y UTILIZACIÓN DE ESPACIOS DE DESARROLLO	Uso de la comunicación oral, gráfica y textual como electo de apoyo a la construcción argumentativa alrededor de las decisiones que se toman.					
		Manejo de escenarios donde la representación de los procesos y principios involucrados se hacen explícitos, tangibles y diferenciadores de los procesos de comunicación.					
		El grupo reconoce su efectividad al compararse con					

		otros grupos y realimentar su propio progreso.					
	HABILIDADES DE REGULACIÓN Y CONTROL	Se aprende a trabajar sin el control del docente. Se independiza del control normativo y reconoce la efectividad de la construcción grupal.					
		Se aprende acatar la corresponsabilidad y asumir y aceptar procesos de evaluación, autoevaluación y hetero-evaluación.					
		Se reconoce la realimentación y corrección de las acciones como una metodología orientada a la orientación de los logros.					

Anexo 2.

Plan de estudio taller Crónica Documental (septiembre a octubre)

Fecha de ejecución: Semana 22 de septiembre

Taller N. 1: Introducción

Justificación: En la primera sesión se analizará qué modelo de enseñanza se adecua mejor al proceso de aprendizaje de los estudiantes, para así establecer estrategias comunicativas que promuevan una educación eficiente y de calidad.

Objetivos: Mejorar las relaciones interpersonales entre los integrantes que asisten a las clases remotas y potenciar las habilidades comunicativas que se evidencian en el ambiente académico.

Logros a desarrollar:

Conceptual	Procedimental	Actitudinal
El grupo reconoce conceptos básicos como qué es un guión y qué es un documental.	Los estudiantes participan en las actividades iniciales y trabajan en conjunto con los compañeros del salón para esbozar una lluvia de ideas.	Los estudiantes se permiten participar en el desarrollo del taller y aportan su conocimiento a través de las experiencias.

Metodología: La metodología que se va a utilizar en la investigación, es de corte cualitativo con enfoque de investigación-acción. A través de ella se pretende establecer qué dificultades presentan

los estudiantes en el proceso de escritura, grabación y edición de un documental. Específicamente en la redacción de un guión y en la fase de posproducción audiovisual. Esto con la finalidad de analizar qué estrategias les sirven a los estudiantes para trabajar eficientemente en equipo, para mejorar sus competencias comunicativas y para brindarles un método de enseñanza de calidad.

Se tomó como grupo para la investigación a estudiantes de grado décimo del colegio INEM Custodio García Rovira.

Transversalidad: Como la idea es que los estudiantes realicen un documental, se enseñarán las bases para redactar correctamente un guión y de la mano con la rama audiovisual se dará a conocer el proceso básico para grabar y editar el video de la actividad.

Actividad de inmersión: Como actividad inicial se pedirá a cada participante que tome el objeto más cercano y en un minuto explicar por qué tiene valor para ellos.

Programación general de la unidad:

Momentos	**Desarrollo de las habilidades comunicativas**	**Nombre de la actividad**	**Proceso**	**Recursos**	**Tiempo**
Preparación Gimena	-Escucha activa.	Introducción	Se le explicará a los estudiantes de qué manera se llevará a cabo las semanas de trabajo.	Diapositivas	15 minutos
Actividad para calentar motores Mapis	-Lenguaje no verbal. -Lenguaje verbal. -Respeto.	Extraterrestres	En pantalla se presentarán 3 imágenes distintas entre ellas y se pedirá a un estudiante que describa una situación con esos elementos.	Diapositivas	10 minutos
Preparación Felipe	-Escucha activa.	¿Qué es un documental?	Descripción	Referencias Youtube	10 minutos
Actividad Aleja	-Escucha activa. -Lenguaje verbal. -Respeto.	Lluvia de ideas	Por iniciativa de los estudiantes se anotará en el tablero digital las ideas de las que pueden tratar el documental que van a realizar. Esto se realiza a modo de que los estudiantes tengan una noción de los temas que pueden realizar.	Tablero digital	15 minutos

Fecha de ejecución: Semana 28 de septiembre

Taller N. 2: Cómo escribir una historia y un guión.

Justificación: En la segunda sesión se darán las pautas básicas acerca de la redacción y construcción de un guión, partiendo desde el proceso de concepción de una idea, luego concretarla y encontrar la manera de ir tejiendo un hilo conductor.

Objetivos: Lograr que los estudiantes entiendan la importancia de la elaboración de un guión, comprendiendo los distintos momentos que pueden haber dentro la construcción de una trama. También, ensamblar las estructuras narrativas con las vivencias e ideas que cada estudiante posee para transmitir en un formato documental.

Logros a desarrollar:

Conceptual	Procedimental	Actitudinal
El grupo reconoce y es capaz de desarrollar los elementos para construir una historia (inicio, nudo y desenlace)	Los estudiantes atienden a los nuevos conocimientos y reconocen estos conceptos mediante referentes. Además, tienen en cuenta las claves para delimitar el éxito de una idea, la investigación para desarrollarla y los momentos que conforman una historia.	Los estudiantes se permiten participar en el desarrollo del taller y aportan sus ideas y vivencias para la construcción de una historia.

Metodología: La metodología que se va a utilizar en la investigación es de corte cualitativo con enfoque de investigación-acción. A través de ella, se pretende establecer qué dificultades presentan los estudiantes en el proceso de escritura, grabación y edición de un documental. Específicamente en la redacción de un guión y en la fase de posproducción audiovisual. Esto con la finalidad de analizar qué estrategias les sirven a los estudiantes para trabajar eficientemente en equipo, para mejorar sus competencias comunicativas y para brindarles un método de enseñanza de calidad.

Transversalidad: Como la idea es que los estudiantes realicen un documental, se enseñarán las bases para redactar correctamente un guión y de la mano con la rama audiovisual se dará a conocer el proceso básico para grabar y editar el video de la actividad.

Actividad de inmersión: Entre los estudiantes del salón se escribirá una historia, cada uno propondrá un elemento diferente y al final se analizará el resultado.

Programación general de la unidad

Momentos	**Desarrollo de las habilidades comunicativas**	**Nombre de la actividad**	**Proceso**	**Recursos**	**Tiempo**
Actividad rompe hielo En este tiempo también se hace la presentación general (pedir rapidez, que se animen a participar de one xd)	-Escucha activa. -Empatía. -Validación emocional. -Participación	Historia a través de objetos.	Se pedirá a cada participante que tome el objeto más cercano y en una frase explicar por qué tiene valor para ellos.	Objetos que cada persona tenga a la mano Que envíen la foto al chat	
Actividad rompehielo	-Interpretación y abstracción de conceptos.	Aprendiendo de guión con Jessica.	El grupo verá un vídeo donde les permitirá entender la estructura de una historia.	https://www.youtube.com/watch?v=zoI0Q-1lxNA	10 minutos
Preparación	-Escucha activa.	Introducción	Se expondrá a los estudiantes conceptos de momentos (inicio, nudo, desenlace), ritmo y coherencia.	Diapositivas	20 minutos
Actividad para calentar motores	-Escucha activa -Lenguaje verbal -Respeto	La historia de todos	El tallerista comienza una historia diciendo una oración sobre un tema predefinido, luego le da la voz a otras personas que le agregan otra oración a la historia cuidando	Interacción	15 minutos

	- Aplicación de conceptos -Interacción grupal -Participación		siempre que sea coherente y divertida. La última persona será la encargada de concluir la historia. La historia debe pasar por el inicio, nudo y desenlace.		
Exhibición de referencias	- Retención de conocimiento -Fortalecimiento de conceptos -Interacción grupal.	Se recomiendan materiales narrativos y se hace un proceso de observación y análisis.	Junto a los estudiantes, se comentan distintos referentes que llaman la atención al grupo.	Elementos necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje	15 minutos
Preparación	-Escucha activa. -Respeto.	Dividir el salón en equipos.	De manera aleatoria se dividirán en 4 equipos a los estudiantes para que trabajen en equipo. Cada grupo debe asignarse un nombre creativo.	Ruleta didáctica	10 minutos

Fecha de ejecución: Semana 6 de octubre

Taller N. 3: Cómo grabar mi documental

Justificación: En la tercera sesión se darán las claves y conceptos básicos sobre el lenguaje audiovisual junto a sus distintos métodos de uso y aplicación, con el fin de que los estudiantes tengan las bases necesarias para grabar su documental en casa.

Objetivos: Lograr que los estudiantes plasmen de manera óptima y creativa la historia que desean contar. Primero, mediante una composición de los planos (storyboard) y segundo, mediante la praxis, teniendo en cuenta los conceptos claves aprendidos durante el taller.

Logros a desarrollar:

Conceptual	Procedimental	Actitudinal
El grupo conoce y establece sus primeros contactos con los conceptos claves para la realización del documental: tipos de planos, movimientos de cámara y ritmo.	Los estudiantes atienden a los nuevos conocimientos y reconocen estos conceptos mediante referentes.	Los estudiantes se permiten participar en el desarrollo del taller y aportan su conocimiento a través de las experiencias. A su vez, sugieren tipos de narrativa que se adaptan a lo que quieren contar y a sus gustos personales.

Metodología: La metodología que se va a utilizar en la investigación es de corte cualitativo con enfoque de investigación-acción. A través de ella, se pretende establecer qué dificultades presentan los estudiantes en el proceso de escritura, grabación y edición de un documental. Específicamente en la redacción de un guión y en la fase de posproducción audiovisual. Esto con la finalidad de analizar qué estrategias les sirven a los estudiantes para trabajar eficientemente en equipo, para mejorar sus competencias comunicativas y para brindarles un método de enseñanza de calidad.

Transversalidad: Como la idea es que los estudiantes realicen un documental, se enseñarán las bases para redactar correctamente un guión y de la mano con la rama audiovisual se dará a conocer el proceso básico para grabar y editar el video de la actividad.

Actividad de inmersión: Los estudiantes deberán enviar una fotografía que hayan tomado, en la cual vamos a identificar su estilo de composición fotográfica.

Momentos	**Desarrollo de las habilidades comunicativas**	**Nombre de la actividad**	**Proceso**	**Recursos**	**Tiempo**
Actividad rompehielo	- Composición fotográfica. -Interacción grupal.	Antecedentes de composición	Los estudiantes enviarán fotografías de su autoría para identificar los tipos de planos y composición.	-Fotografías -Referentes	10 minutos
Preparación	-Escucha activa.	Introducción	Se expondrá a los estudiantes conceptos de composición cinematográfica (tipos de planos, movimientos de cámara y storyboard)	-Diapositivas	20 minutos
Actividad para calentar motores	-Participación. - Aplicación de conceptos. -Interacción grupal.	El storyboards con Gorillaz	Mediante un video se observa la aplicación y uso de la construcción de un storyboard.	Storyboard	10 minutos
Exhibición de referencias	-Fortalecimiento de retención de conocimientos -Interacción grupal.	Te resumo el documental así no más	Mediante ejemplos se elabora una presentación de distintos formatos de documental hecho en casa	-Teloresumo	15 minutos
Práctica	-Escucha activa. -Aplicación de conceptos.	Practicando desde casa	Los instructores mostrarán algunos ejemplos de planos mediante las cámaras de sus celulares.	-Cámara de celular.	10 minutos

Prueba final	-Resolución de conflictos.	Prueba diagnóstica	Para reconocer el nivel de aprendizaje en que se encuentran los estudiantes se realizará una prueba que evalúe 4 factores: Comprensión lectora, escucha activa, elaboración de textos coherentes y expresión de ideas.	Kahoot	15 minutos

Fecha de ejecución: Semana 20 de octubre

Taller N. 4: Edición del documental

Justificación: En la cuarta sesión se explicarán las bases para la edición de video a través de programas de fácil acceso, para que así los estudiantes puedan desarrollar la edición de su documental en casa.

Objetivos: Explorar programas de edición en línea para que los estudiantes puedan escoger cuál les gusta más para editar su documental. https://www.youtube.com/watch?v=HZi5u3sbasU

Logros a desarrollar:

Conceptual	Procedimental	Actitudinal
Los estudiantes reconocen la interfaz de los programas de edición y sus herramientas.	Los estudiantes manejan el programa sobre la marcha del taller.	Los estudiantes se interesan por participar en el desarrollo de la actividad, preguntan y aportan comentarios que nutran el taller.

Metodología: La metodología que se va a utilizar en la investigación es de corte cualitativo con enfoque de investigación-acción. A través de ella se pretende establecer los conocimientos básicos en los estudiantes acerca de la edición de video. Para ello se dará a conocer algunos programas en línea y se va analizar cuál de ellos se adecua mejor a las competencias que tienen los estudiantes y a las ideas audiovisuales que tienen en mente para plasmar su documental.

Todo esto se llevará a cabo teniendo en cuenta un proceso de observación en el que se estudiará las actitudes de los estudiantes frente a la actividad, sus relaciones interpersonales con el equipo de trabajo y las estrategias comunicativas con la que desarrollan este taller de manera remota.

Transversalidad: Como la idea es que en esta fase del taller los estudiantes empiecen a editar su documental, recurriremos a la rama audiovisual para mostrar algunos programas en línea que les permita realizarlo de manera práctica y reconozcan el proceso básico para mejorar la calidad de imagen y sonido.

Actividad de inmersión: Como actividad inicial se pedirá a cada participante que busque su prenda de vestir favorita, la muestre a la clase y explique por qué esa prenda se asemeja a su personalidad. De esta manera le haremos entender a los estudiantes que en el documental deben plasmar su personalidad y la de sus compañeros de equipo.

Programación general de la unidad:

Momentos	**Desarrollo de las habilidades comunicativas**	**Nombre de la actividad**	**Proceso**	**Recursos**	**Tiempo**
Actividad rompehielo	-Escucha activa. -Empatía. -Validación emocional. -Participación activa.	Mi prenda favorita	Se pedirá a cada participante que busque su prenda de vestir favorita, la muestre a la clase y explique por qué esa prenda se asemeja a su personalidad.	Prendas de vestir.	20 minutos
Preparación	-Escucha activa. -Participación activa.	¿Cómo edito mi documental?	Se enseñarán dos interfaces de edición y sus herramientas básicas.	Internet	40 minutos
Actividad	-Empatía. -Lenguaje no verbal. -Resolución de conflictos. -Persuasión. -Credibilidad.	Emoción a través del video	A través de los programas de edición enseñados, por equipos editarán un vídeo de un minuto en el que plasmen el significado de una palabra que se les asignará (amistad, amor, enojo, sorpresa).	-Vídeos, imágenes y sonidos.	20 minutos
Preparación	-Escucha activa. -Lenguaje verbal. -Empatía. -Participación activa.	Asesoría	Por equipos los estudiantes resolverán sus dudas en cuanto a la interfaz de edición, los estilos y la personalidad que le quieren dar a su documental.		10 minutos