

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DE FORMADORES EN ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN PARA LA SALUD

PRESENTADO POR:

**JESSICA LORENA SANTA BEDOYA
JUAN CARLOS TAMAYO GIRALDO**



**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE ESPAÑOL Y COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL**

LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN E INFORMÁTICA EDUCATIVAS

**SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DE FORMADORES EN
ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN PARA LA SALUD**

PROYECTO DE GRADO

PRESENTADO POR:

**JESSICA LORENA SANTA BEDOYA
JUAN CARLOS TAMAYO GIRALDO**

DIRECTOR:

JAIME ANDRÉS BALLESTEROS AGUIRRE



**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE ESPAÑOL Y COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL**

LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN E INFORMÁTICA EDUCATIVAS

**Pereira, Colombia
Septiembre de 2017**

AGRADECIMIENTOS

Juan Carlos Tamayo Giraldo

Gracias.

Jessica Lorena Santa Bedoya

Principalmente a Dios por darnos la oportunidad de disfrutar cada día, y la capacidad de lograr este proyecto. A mi madre María Luz Mery Bedoya, que siempre ha sido mi apoyo y que en los momentos más difíciles me dio las fuerzas para seguir adelante, a mi Padre Antonio, que me enseñó tantas cosas y motivó el inicio de este proceso, a mis hermanas, que han sido fuente de alegría en mi vida y que siempre me alentaron a sacar este proyecto adelante. A mi familia y amigos que siempre me apoyaron y acompañaron en este proceso de formación en especial Carlos Tamayo mi compañero en este proyecto.

Un agradecimiento muy especial al director de este proyecto el Ingeniero Jaime Andrés Ballesteros Aguirre que con su paciencia y compromiso nos guio en la realización de este trabajo.

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN	7
1.1 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	7
1.2 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	9
1.3 OBJETIVO	11
1.3.1 Objetivo General	11
1.3.2 Objetivos Específicos	11
1.4 POBLACIÓN	12
2. MARCO TEÓRICO	13
3. METODOLOGÍA	41
3.1 Instrumentos.	41
3.2 Estrategias	42
3.3 PERFIL ESTUDIANTE	43
3.4 SECUENCIA DIDÁCTICA	43
3.4.1 Sesiones	44
3.4.2 Aplicación	46
4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES	51
4.1 CONCLUSIONES	55
4.2 RECOMENDACIONES	55
5. REFERENCIAS	
6. ANEXOS	58

Índice de Tablas y Figuras

Tabla 2.1 Enfoques investigativos de la comunicación.....	26
Tabla 2.2 Tabla de tendencias de la teoría de la comunicación de Robert. T. Graig	27
Tabla 3.1 Fase de Preparación.....	43
Tabla 3.2 Sesiones	44
Tabla 3.3 Sesión 1	46
Tabla 3.4 Sesión 2	46
Tabla 3.5 Sesión 3	47
Tabla 3.6 Sesión 4	47
Tabla 3.7 Sesión 5	48
Tabla 3.8 Sesión 6	49
Tabla 3.9 Sesión 7	49
Tabla 3.10 Sesión 8.....	50

Figura 2.1 Modelo de Shannon y Weaver de comunicación humana.	25
--	----

1. INTRODUCCIÓN

1.1 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

La vida universitaria implica una serie de dinámicas, relaciones y situaciones que experimentan aquellas personas que se encuentran desarrollando una formación técnica, tecnológica o profesional en un contexto de universidad. Este contexto exige contar con unas capacidades y herramientas que permitan a los estudiantes desenvolverse adecuadamente frente a los retos y exigencias que se les presentan, no solo a nivel académico, sino también a nivel social y personal. Aplicación de métodos de estudio efectivos, uso del tiempo libre, alimentación sana y actividad deportiva, decisiones frente a la sexualidad, consumo de sustancias psicoactivas, entre otros, son algunos de los retos a los que se enfrentan los estudiantes durante su paso por la universidad. La debida formación en el desarrollo de habilidades y capacidades que permita a los jóvenes universitarios afrontar adecuadamente estas diferentes situaciones, ayudan a disminuir los factores de riesgo a los que se encuentran expuestos, tanto por el contexto universitario como por el hecho de ser jóvenes, y que pueden desencadenar situaciones problemáticas que afecten el paso exitoso por la universidad, llegando a generar hasta deserción académica. Esto hace necesario el contar con programas de formación universitaria que promuevan y desarrollen herramientas que fomenten en los estudiantes capacidades y habilidades que les permitan asumir estos retos de manera adecuada.

La Universidad Tecnológica de Pereira cuenta con una población estudiantil de alrededor de diecisiete mil (17000) estudiantes. Una población extensa y diversa, en estrato socioeconómico, origen étnico, lugar de procedencia, sexo, género, entre otros factores, que hacen vulnerable a sus integrantes frente a situaciones problemáticas y a cómo viven y asumen su vida universitaria. Esto exige de la universidad la implementación de acciones que ayuden a disminuir los diferentes factores de riesgo a los que se expone la comunidad estudiantil y que permitan desarrollar una formación que vaya más allá del ámbito académico, fomentando una educación integral que permita el adecuado desenvolvimiento de los estudiantes no solo en la vida universitaria, sino también en la posterior vida profesional, social y personal.

Desde la Vicerrectoría de Responsabilidad Social y Bienestar Universitario se han venido implementando una serie de acciones en pro de la promoción de la salud en la universidad. Talleres, foros, conversatorios, campañas comunicativas, en temas como el uso del tiempo libre, espacios libres de humo, educación sexual y reproductiva, entre otros temas, que buscan concientizar a la comunidad estudiantil y fomentar en ellos prácticas y estilos de vida más saludable que les

permitan desenvolverse adecuadamente en el ámbito de su vida universitaria. A estas acciones también se suman estrategias como el PAI, Programa de Acompañamiento Integral, que tiene como objetivo hacer un acompañamiento a los estudiantes, sobre todo de primer semestre, con un enfoque psicosocial, para disminuir la deserción estudiantil y lograr una adecuada inserción a la vida universitaria. También está la estrategia de Jóvenes para Jóvenes, que implementa acciones comunicativas y formativas para abordar la temática del consumo de sustancias psicoactivas, equidad de género y salud sexual y reproductiva. Esta estrategia fomenta la participación de los estudiantes de los diferentes programas académicos, en espacios de formación en las diferentes temáticas, que les permitan desarrollar un conocimiento y habilidades para la generación de estrategias que ayuden a replicar a la comunidad universitaria lo aprendido. A pesar de las diferentes acciones emprendidas y de las estrategias existentes, no existe en la universidad un programa formal e institucionalizado para una formación y educación en promoción de la salud y estilos de vida saludable que permita fortalecer en la comunidad universitaria un empoderamiento de las acciones para desarrollar una cultura y entorno saludable, esto hace necesario el desarrollo e implementación de una secuencia didáctica para la formación de la población estudiantil, no solo en las temáticas alrededor de la promoción de la salud, como también en las herramientas necesarias para la implementación de acciones de comunicación de estrategias de comunicación para la salud y de las competencias idóneas para la réplica del conocimiento por medio de la formación a otros pares.

1.2 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La universidad tiene un deber con la sociedad en la que está inmersa al ser la institución a la que se le consagra la misión de formar a los individuos tanto para el sector productivo-económico, como para el sector de investigación y de innovación que sirva para fomentar el desarrollo de acciones que contribuyan al mejoramiento del bienestar de la sociedad y calidad de vida de los individuos que la conforman. Es así que aspirando a ser un centro de fomento de la transformación cultural educando individuos más críticos, empoderados y autónomos, debe emprender acciones en su propia comunidad que permita desarrollar y fortalecer en ellos capacidades y habilidades para un desenvolvimiento y adaptación en la vida universitaria, como también para fortalecerlas en la posterior práctica en otros ámbitos familiares, sociales y laborales.

La promoción de la salud se encuentra instituida como una estrategia en diferentes ámbitos escolares, comunitarios, municipales, etc. y respaldado por diferentes lineamientos internacionales, la Carta de Ottawa 1986 (3, 4); y nacionales, la Declaración de Medellín, Colombia 1999 (10), etc.; La organización mundial de la salud ha reconocido el importante papel que juegan las universidades en implementar estrategias encaminadas a la promoción de la salud. Es así que se puede entender una universidad promotora de la salud como aquella institución que incorpora en su proyecto el fomento de la salud y la implementación de acciones que permitan desarrollar en la comunidad conocimientos, capacidades y destrezas que contribuyan a mejorar la implementación de estilos de vida saludable que fomenten entornos de desarrollo humano y calidad de vida adecuados.

La universidad tecnológica de Pereira ha incorporado en su plan de desarrollo institucional (2016-2019) como uno de sus propósitos el bienestar Institucional, que tiene como objetivo facilitar una formación integral, el desarrollo humano, social e intercultural de la comunidad por medio de la generación de espacios de diálogo y participación que fomenten la transformación, crecimiento y desarrollo social. Dos de los componentes de este propósito son la Formación para la vida y la promoción para la salud integral. Formación para la vida se entiende como la implementación de estrategias “que contribuyen a construcción de personas autónomas, con pensamiento crítico, con habilidades para entender y atender las necesidades de la comunidad, y que en general posibilite el “hacerse” en los distintos entornos de socialización desde una mirada incluyente, con enfoque diferencial y del ejercicio de los derechos, mediante actividades de formación en desarrollo humano, responsabilidad social, ambiental, de perspectiva de género, formación deportiva, cultural, artística, y uso adecuado del tiempo libre.” El componente de promoción de la salud integral tiene como fin “Desarrollar actividades para construir entornos laborales, sociales, físicos y psicosociales

saludables, promueve conocimientos, habilidades y destrezas para el propio cuidado y para la implementación de estilos de vida saludables en la comunidad universitaria”¹

Esos dos componentes dan sustento para implementar en la universidad una estrategia de formación que contribuya a fomentar el desarrollo de acciones para incentivar estilos de vida saludable y desarrollo de prácticas de promoción de la salud integral. La estrategia de Jóvenes para Jóvenes como un proyecto que pretende ser un espacio para la generación de acciones que contribuyan a fortalecer estos componentes, es el espacio idóneo para aplicar una secuencia didáctica que otorgue a los participantes los conocimientos necesarios, como también las herramientas que incentiven un empoderamiento y liderazgo para generar acciones de comunicación, difusión y réplica del conocimiento. Es así que es necesario implementar un componente tanto teórico acerca de la temática, como también un componente pedagógico que brinde las herramientas para la posterior réplica formativa, además de un componente comunicativo que fomente y fortalezca el uso de los medios de comunicación para la implementación de estrategias de promoción y comunicación para la salud.

¹ AJUSTES AL PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL 2016 - 2019 UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA. Pag. 35

1.3 OBJETIVO

1.3.1 Objetivo General

Generar un espacio de formación de formadores en estrategias educomunicativas para la promoción de la salud en el consumo de sustancias psicoactivas y equidad de género.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar los hábitos de vida saludables, experiencia audiovisual y de trabajo en grupo, con la ayuda de una encuesta.
- Realizar formación en generalidades de las sustancias psicoactivas, género y sexualidad.
- Otorgar elementos necesarios para el manejo y trabajo en equipo y en pares.
- Concientizar sobre el papel de formadores en busca de la corresponsabilidad con la comunidad universitaria.
- Formar en principios básicos del video
- Realizar un vídeo con el fin de desarrollar una estrategia educomunicativa para la promoción de la salud en la UTP.

1.4 POBLACIÓN

Los participantes de la secuencia didáctica son estudiantes que pertenecen al servicio social, del cual hacen parte como parte de su cumplimiento de responsabilidad social a cambio de unos beneficios que les otorga la universidad. Poseen una formación previa en torno al concepto de responsabilidad social por lo que han empezado a desarrollar un sentido crítico frente a las problemáticas de la comunidad y de la sociedad. Siendo una población diversa, de diferentes programas académicos, semestres, edades, género, entre otros factores, la hacen idónea para aplicar con ellos la secuencia didáctica, al ser representativa de la población de la universidad y por poseer un conocimiento previo que se puede seguir incentivando y fortaleciendo en cuanto al desarrollo de una conciencia de responsabilidad y acción social frente a las problemáticas de la comunidad, además del incentivo de la voluntad propia de participación ya que ellos eligen la estrategia en la cual realizar su servicio social de acuerdo a los temas que son de su interés. Esto los hace actores clave para un proceso de formación que fortalezca y potencie en ellos el liderazgo para implementar estrategias de promoción de la salud en la universidad.

2. MARCO TEÓRICO

La universidad es un espacio social de aprendizaje. Social, porque convergen allí individuos que interactúan y se relacionan, creando vínculos sociales que van más allá del ámbito académico y de aprendizaje por ser un espacio para la adquisición de conocimiento y formación en un campo profesional específico. El deber de la universidad es formar individuos con las competencias suficientes para desempeñarse adecuadamente como profesionales y como ciudadanos que aporten al desarrollo de la sociedad y para poder lograr esto debe propiciar procesos de formación que le permitan a los estudiantes el desarrollo de sus habilidades y competencias y su reflexión frente a su papel como individuo y ciudadano para con la sociedad.

Cada estudiante universitario llega con sus propias expectativas, experiencias y conocimientos previamente adquiridos tanto en la formación escolar como en su proceso de desarrollo social, lo aprendido en familia, en las relaciones de amistad, relaciones afectivas, por lo tanto, no se pueden ver como individuos vacíos y pasivos a quienes debe impartirse un conocimiento para ser memorizado y que luego puedan usar en el momento que su quehacer profesional lo demande. Por el contrario, el proceso de aprendizaje debe dar la posibilidad de que el conocimiento nuevo se pueda integrar al conocimiento previo y que adquiera un sentido en tanto se relaciona con las expectativas de los estudiantes frente a su desarrollo como futuros profesionales. La adquisición de este conocimiento no sólo se da en la relación entre el estudiante y la información, se genera también de la interacción del estudiante con el medio, su relación con los docentes, con los compañeros, con quienes también construye conocimiento no solo académico sino también el conocimiento adquirido de la construcción de relaciones sociales, es así entonces que se puede entender que la construcción de conocimiento en la universidad debe ser de enfoque constructivo.

El constructivismo entiende que el conocimiento “es un proceso de construcción genuina del sujeto” (Serrano y Pons, 2011) que relaciona el nuevo conocimiento adquirido con el conocimiento previo para generar un nuevo conocimiento. El papel que juega el individuo en el proceso de construcción del conocimiento y cómo lo construye, se puede entender bajo dos tendencias:

La tendencia cognitiva, con raíces en los planteamientos de Piaget, plantea que el proceso de construcción del conocimiento es individual e interno y está ligada al desarrollo evolutivo del individuo. Este reconstruye el conocimiento a partir de una relación activa y dinámica con el entorno y con los conocimientos previos que posee. En esta perspectiva el elemento social no es necesario en el proceso de

aprendizaje, puesto que solo cumple un papel de ayudante en la mejora de la adquisición del conocimiento.

Siguiendo esta perspectiva se han desarrollado tendencias que apuntan a ver el proceso de pensamiento como un proceso de información, en la que se entiende la mente humana como un sistema que opera símbolos, el cual la información es procesada, codificada y almacenada.

La tendencia del constructivismo radical, representada por Von Glasersfeld, se basa en la idea de que el conocimiento, independiente de cómo se define, está en la mente de cada persona quien construye lo que conoce basado en su propia experiencia. González-Tejero y Pons² Parra exponen los cuatro principios fundamentales de esta tendencia:

- a) El conocimiento “no se recibe pasivamente, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente”.
- b) “La función del conocimiento es adaptativa, en el sentido biológico del término, tendiente hacia el ajuste o la viabilidad”.
- c) “La cognición sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto, no al descubrimiento de una realidad ontológica objetiva”.
- d) Existe una exigencia de “socialidad”, en términos de “una construcción conceptual de los otros” y, en este sentido, las otras subjetividades se construyen a partir del campo experiencial del individuo. Según esta tesis la primera interacción debe ser con la experiencia individual.

A partir de los trabajos desarrollados por Lev S. Vygotsky el elemento social se introduce como una condición necesaria en el proceso de construcción del conocimiento, creándose una tendencia de constructivismo sociocultural. Esta perspectiva constructivista, de acuerdo a González-Tejero y Pons, postula que el conocimiento se adquiere, de acuerdo a la ley de doble formación, inicialmente a nivel intermental y luego a nivel intrapsicológico, jugado un papel determinante el factor social pero el cual no es suficiente ya que no refleja los mecanismos de internalización. El constructivismo socio-cultural propone “una persona que construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional.”³ y tres rasgos definitorios de cómo se

² Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(1). Consultado el día de mes de año en:
<http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

³ Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(1). Consultado el día de mes de año en:
<http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

realiza el proceso de construcción del conocimiento: la unidad de subjetividad-inter-subjetividad, la mediación semiótica y la construcción conjunta en el seno de relaciones asimétricas, estas medidas, según los autores, por actividades simbólicas en las que los seres humanos “tratan su entorno significativo como si fuera compartido.”

Mientras para estas diferentes perspectivas la construcción del conocimiento se centra en el sujeto, para la perspectiva social, el conocimiento se da en el intercambio social al postular la realidad como una construcción de este intercambio. Los autores, basados en los planteamientos de Thomas Luckmann y Peter L. Berger representantes de esta perspectiva, plantean que:

“la explicación psicológica no reflejaría una realidad interna, sino que sería la expresión de un quehacer social, por lo que traslada la explicación de la conducta desde el interior de la mente a una explicación de la misma como un derivado de la interacción social.”

Aunque la construcción del conocimiento de estas diferentes perspectivas se centra en diferentes elementos, se entiende que desde la perspectiva constructivista el elemento individual y el elemento social son necesarios y de la relación dinámica entre estos elementos se genera el conocimiento, a partir de allí, como propone Coll y Solé⁴, el constructivismo más que entenderlo como una teoría, se puede entender como un conjunto de principios que posibilita el diagnóstico, establecer juicios y tomar decisiones alrededor del proceso de enseñanza. Los siguientes tres principios constructivistas propuestos por Coll permiten entender el papel que juegan los diferentes elementos que configuran el proceso de enseñanza: estudiante, docente y contenidos:

- El estudiante es el responsable de su propio proceso de aprendizaje. Este puede ejercer un papel activo en las diferentes situaciones a través de acciones que permitan reconstruir los saberes de su entorno sociocultural.
- Los estudiantes ya poseen un conocimiento previo con un grado considerable de elaboración, sobre el cual se realiza la actividad mental constructiva. Este conocimiento proviene de una construcción social previa.
- El rol del docente además de implicar la creación de condiciones óptimas que permitan el desarrollo de actividades mentales constructivas, debe también guiar y orientar explícita y deliberadamente el desarrollo de estas actividades.

El desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje que siga una perspectiva constructivista debe contemplar estos tres principios básicos a partir de los cuales se construirá e implementará el proceso. En esta perspectiva se destaca también la importancia que tiene para el aprendizaje tanto la actividad como el contexto,

⁴ Coll, cesar, otros autores. El constructivismo en el aula. Editorial Graó. México. 2007 (p. 8)

por lo tanto, debe orientarse un proceso que permita el desarrollo de prácticas auténticas, es decir, que tengan un grado de relevancia cultural y que se apoyen en un proceso de interacción social. Es también vital que el docente, además de conocer la estructura del conocimiento a enseñar, identifique las estructuras de conocimiento previas que poseen los estudiantes, lo cual sirve como punto de partida para planear estrategias de enseñanza que permitan a los estudiantes la construcción de nuevo conocimiento. Además de estos diferentes elementos que se deben tener en cuenta en el momento de implementar un proceso de enseñanza-aprendizaje con una perspectiva constructivista, es también importante tener en cuenta los siguientes principios educativos asociados a esta perspectiva:

- El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, auto estructurante y en este sentido, es subjetivo y personal.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto, es social y cooperativo.
- El aprendizaje es un proceso de (re) construcción de saberes culturales.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras de conocimiento.
- El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber.
- El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de motivos y metas personales, la disposición por aprender, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso, las expectativas y representaciones mutuas.
- El aprendizaje requiere contextualización: los estudiantes deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido.
- El aprendizaje se facilita con apoyos que conduzcan a la construcción de puentes cognitivos entre lo nuevo y lo familiar, y con materiales de aprendizajes potencialmente significativos.

Si se entiende entonces que la construcción del conocimiento se da desde una perspectiva constructivista, es indispensable desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje que potencien e integren cada uno de estos principios. Procesos en los cuales los roles tanto de estudiantes como de docentes permitan desarrollar dinámicas y relaciones de interacción en donde la construcción del conocimiento y el aprendizaje no solo sede y sea significativa a nivel individual, sino que también fomente prácticas de aprendizaje y construcción del conocimiento colectivas,

elemento indispensable de esta perspectiva, por medio de actividades de participación e interacción social que busquen implementar un aprendizaje colaborativo.

En un proceso de enseñanza-aprendizaje los estudiantes no aprenden solos. Interaccionan entre sí, se relacionan, comparten opiniones, experiencias, intercambian saberes, desarrollan actividades colectivamente, trabajan y construyen conocimiento juntos, a esto se le denomina aprendizaje colaborativo. Collazos, Guerrero y Vergara⁵ basados en Johnson definen el aprendizaje colaborativo como “el uso instruccional de pequeños grupos de tal forma que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”, también se puede entender como una situación en la cual se potencian formas particulares de interacción que permita el desarrollo de mecanismos de aprendizaje que tal vez no se darían en condiciones de un aprendizaje individual. Esta estrategia ayuda a fortalecer una formación global del estudiante en la cual este se hace responsable tanto de su propio aprendizaje como también del de sus compañeros, fomentando principios de autonomía y de colaboración.

Para que en una situación de aprendizaje colaborativo se de una colaboración efectiva entre los diferentes actores del proceso, exponen los autores de acuerdo a Salomon, es indispensable que se genere una interdependencia genuina caracterizada por:

1. Una necesidad de compartir información para entender conceptos y generar conclusiones.
2. La división del trabajo en roles complementarios
3. Una necesidad de compartir el conocimiento en términos explícitos.

El aprendizaje colaborativo no solo implica estas necesidades mencionadas, es también necesario que se cambien los diferentes roles que asumen tanto los estudiantes como los docentes, que fomenten una interacción y relación más participativa, autónoma y responsable. En un proceso de aprendizaje colaborativo, el rol del estudiante que proponen los autores se caracteriza por:

- Responsabilidad en el aprendizaje: El estudiante desarrolla autonomía frente a su proceso de aprendizaje, autorregulado los objetivos de aprendizaje, la resolución de problemas significativos y la aplicación de estándares de evaluación.
- Motivación: La pasión por la resolución de problemas y la adquisición de conocimiento desarrolla un compromiso en los estudiantes que genera placer en el proceso de aprendizaje.

⁵ Collazos O. César Alberto, Guerrero, Luis. Vergara, Adriana. Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor.

- **Colaboración:** Los estudiantes desarrollan una empatía por el saber de los otros, implementan una escucha activa frente a las opiniones e ideas contrarias fomentando la conciliación de posiciones opuestas. Los estudiantes están en la capacidad de reconocer las fortalezas y debilidades de sus compañeros.
- **Estrategia:** Los estudiantes desarrollan una continua metacognición, la capacidad de aprender a aprender implementando y refinando estrategias de aprendizaje que les permiten desarrollar modelos mentales efectivos para la resolución de problemas de forma creativa.

Configurar un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje que permita a los estudiantes desarrollar un compromiso activo frente a su participación autónoma en el proceso y que potencie un rol que involucre las características expuestas, requiere también de un cambio en el rol que cumple el docente. Este debe de ser un agente que ayude a dinamizar la participación y motivar en los estudiantes la autonomía para que ellos generen y construyan su propio conocimiento. Las distintas tareas que deben desempeñar los docentes dependen del rol que cumpla en el proceso de enseñanza-aprendizaje colaborativo que, de acuerdo a lo expuesto por Collazos, Guerrero y Vergara, pueden ser tres roles:

Docente como diseñador instruccional: la tarea del docente es encargarse de definir las condiciones iniciales de trabajo, eso es, la definición de los objetivos y de las unidades temáticas a abordar, el conocimiento mínimo a adquirir, las tareas a realizar, los mecanismos de evaluación, de monitoreo y seguimiento a los estudiantes. El docente en este rol debe también generar un ambiente de aprendizaje que permita a cada estudiante potenciar su rol y su participación en el mismo, generando actividades que fomenten la oportunidad de un aprendizaje auténtico por medio de estructurar recursos cotidianos. Es también tarea del docente definir reglas de trabajo y convivencia que permitan un adecuado desarrollo de las actividades, como definición del tamaño de los grupos de trabajo, los roles de los estudiantes, las funciones, reglas de interacción, entre otras.

Los autores, basados en la guía de Van Til & Van der Heidjen, proponen que las actividades a desarrollar por un docente en el rol de un diseñador instruccional son:

- Acciones Pre-Instruccionales.
- Definir los objetivos.
- Definir el tamaño del grupo.
- Definir la composición del grupo.
- Definir la distribución del salón.
- Definir los materiales de trabajo.
- Dividir el tópico en subtareas.

- Indagación conocimiento previo

Docente como mediador cognitivo: Siguiendo el concepto de Barrow, plantean los autores que uno de los determinantes más importantes para el proceso de enseñanza es la habilidad del docente en desarrollar estrategias de enseñanza facilitadoras que ayuden a, primero, desarrollar un pensamiento crítico y racional en el estudiante y segundo, a potenciar la autonomía frente al proceso de aprendizaje, de allí que la tarea de un mediador cognitivo, según los autores, sea:

- Mediar la construcción y modelación de conocimiento profundo en los estudiantes a partir de la frecuente indagación de la interpretación de los estudiantes del hecho de conocimiento.
- Motivar el pensamiento del estudiante, ofreciendo las ayudas adecuadas para que éste desarrolle e implemente estrategias de aprendizaje que ayuden a fomentar la responsabilidad con el propio aprendizaje.

Docente como Instructor: Este rol está muy enmarcado dentro de las prácticas de educación tradicional en las que el docente está encargado tanto de impartir conocimiento de las unidades temáticas como también el enseñar habilidades sociales y trabajo en grupo. Las actividades propuestas por los autores que tiene el docente como instructor son:

- Explicar la temática y las actividades a desarrollar, guiar la estructura cooperativa y enseñar las habilidades sociales requeridas. Aquí es importante el trabajo que hace el docente en la enseñanza de las habilidades de colaboración, puesto que se puede generar resistencia frente a esta estrategia. Es importante reforzar las habilidades que permitan una interacción efectiva entre los estudiantes, además de herramientas para la resolución de conflictos y el trabajo en equipo.
- Monitorear e intervenir. Es tarea del docente en este caso prestar la debida atención a desarrollo de las actividades grupales chequeando si los estudiantes si están trabajando juntos, si se realiza bien el trabajo y observar y brindar retroalimentación.
- La última tarea del docente como instructor es evaluar. esta evaluación requiere tener tres momentos: una evaluación de diagnóstico frente al nivel de conocimiento y habilidades de los estudiantes. Un segundo momento de evaluación formativa para constatar el progreso en el logro de los objetivos de enseñanza y un tercer momento de evaluación sumativa para juzgar un nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante durante el proceso.

El docente como diseñador instruccional se hace un rol idóneo para desarrollar un proceso de formación aun así cualquiera sea el enfoque de rol del docente, este

siempre debe ser un guía que oriente y dinamice el proceso de enseñanza-aprendizaje y que motive la participación y el compromiso de los estudiantes de quienes también es importante la autonomía y la responsabilidad para ejercer su rol en el proceso. Pero el éxito de un proceso de enseñanza-aprendizaje no solo tiene que ver con los diferentes roles que asumen los participantes del mismo, existen también otros elementos que son importantes e indispensables al momento de generar un adecuado proceso. La distribución del espacio de trabajo, los materiales a usar, acceso a recursos, la iluminación, inclusive el clima y otros elementos son factores que se deben tener en cuenta al momento de configurar un adecuado ambiente de aprendizaje para el proceso.

Los ambientes de aprendizaje se pueden entender como aquellos espacios-situaciones en las que se puede dar una formación ya sea formal o no formal. Formal cuando se da en espacios institucionalizados como la escuela/academia, pero como lo señala Jakeline duarte⁶, ésta ha perdido su hegemonía frente a los procesos educativos y pedagógicos y se ha extendido a otros escenarios no formales de educación en los que grupos culturales y medios de comunicación también juegan un papel importante en la formación y socialización de los individuos. Aun así, la escuela/academia sigue siendo el escenario por excelencia en la sociedad encargado de esta labor y es indispensable generar procesos de enseñanza-aprendizaje con ambientes adecuados para el éxito de los mismos.

“Ambiente” es un concepto que, según Duarte basada en Daniel Raichvarg, fue introducido en el campo de la geografía para definir mejor las relaciones de interacción, acciones y efectos del ser humano con su entorno. Esta concepción genera una involucración activa en la que el ser humano realiza acciones pedagógicas que le permite reflexionar frente a sus acciones y la de los otros en relación con el ambiente. Así, el concepto de Ambiente se ha derivado a otros ámbitos como lo cultural y educativo para ayudar a definir procesos y dinámicas propias de éstos, en las que el ambiente se puede definir como un conjunto de factores Internos (biológicos y químicos) y externos (físicos y psicosociales) que ayudan o dificultan las interacciones sociales. Al respecto, duarte propone: “El ambiente debe trascender entonces la noción simplista de espacio físico, como contorno natural y abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura.”

Partir entonces de ver el ambiente en la escuela más allá del espacio físico y reconocer las diferentes prácticas y discursos que se dan respecto a este, basados en los aportes de Lucié Sauvé, se puede identificar el ambiente como:

⁶ Duarte, J.: Ambiente de aprendizaje. Una aproximación conceptual. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

- Ambiente como problema, el cual busca ser solucionado a partir de la investigación, la evaluación y la acción relacionada con asuntos ambientales.
- El ambiente como un recurso el cual se debe aprender a administrar desde una perspectiva de desarrollo sostenible y participación equitativa.
- El ambiente como naturaleza del cual se debe desarrollar un alto nivel de conciencia, cuidado y conservación.
- El ambiente como biosfera que compromete diferentes sistemas de la vida y que invita a la relación y desarrollo de una comunidad global.
- El ambiente como medio de vida para ser conocido y administrado con un sentido de pertenencia como un espacio propio que permita el desarrollo de sujetos creadores y actores de su propio medio de vida.
- El ambiente comunitario para la participación desde un desarrollo compartido, solidario, democrático y con un énfasis en la reflexión crítica.

Estas diferentes concepciones sobre el ambiente definirán las prácticas y estrategias que se configurarán para desarrollar un proceso que tenga las condiciones favorables para el aprendizaje, generando un ambiente de aprendizaje presencial donde los sujetos desarrollen sus capacidades, competencias, habilidades y valores.

Generar un adecuado ambiente de aprendizaje presencial, como lo propone la autora, requiere trabajar dos componentes esenciales, los desafíos y las identidades. Los desafíos, en tanto son significativos, ya sea de manera individual o colectiva, permiten fortalecer el proceso de autonomía y propicia el desarrollo de valores. Las identidades en tanto, posibilitan la creación de espacios de solidaridad, comprensión, apoyo mutuo e interacción social.

La concepción de ambiente de aprendizaje presencial entonces no se limita a las condiciones físicas y materiales para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también hace referencia a las condiciones de interacción y relación social entre los participantes, las actitudes, comportamientos, roles, las actividades desarrolladas, las condiciones materiales, socioeconómicas y de infraestructura, las condiciones socio afectivas y culturales.

Esta concepción ha generado que los procesos de aprendizaje se puedan extender a otros espacios más allá del institucionalizado por la escuela, la calle, los barrios, los grupos comunales, entre otros. Aun así, la escuela sigue siendo el ambiente de aprendizaje predominante y es el aula el escenario en donde se pone en práctica la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje. El aula como un espacio físico determina las interacciones sociales que se pueden dar en el mismo de acuerdo a las investigaciones de Isabel cano, quien propone unos

principios de trabajo desde los cuales se puede guiar la adecuada implementación del aula como un ambiente de aprendizaje presencial:

Principio 1: El ambiente de aprendizaje presencial debe posibilitar la interacción y relación de todos los participantes. Debe de ser un espacio propicio para el encuentro de las identidades, las opiniones e intereses que logren generar un grupo cohesionado con los objetivos y metas de aprendizaje. En esto, de acuerdo a las investigaciones de Cano, juega un papel muy importante la organización y distribución espacial que repercute en las diferentes interacciones y fenómenos sociales que se pueden dar. Es así, que estructuras espaciales tradicionales contribuyen a una comunicación más unidireccional, donde el docente tiene la autoridad y en el que las actividades son más individuales y competitivas. Por el contrario, organizaciones espaciales “activas” fortalecen comunicaciones multidireccionales, actividades de trabajo colaborativo y relaciones más integradoras.

Principio 2: El entorno debe facilitar el contacto con diversidad de materiales y actividades que permita abarcar diferentes aprendizajes, cognitivos, afectivos y sociales.

Principio 3: El aula no es el único escenario para aprender. Se debe involucrar la oportunidad de interactuar con otros espacios diversos sean naturales o artificiales.

Principio 4: El aula debe de ser un ambiente multiambiente, es decir, que posibilite que los participantes se sientan integrados según su estado de ánimo, intereses y expectativas.

Principio 5: El ambiente es de todos. La participación y la construcción activa de todos los participantes es esencial para generar un ambiente de aprendizaje en el que se refleje las propias peculiaridades y la propia identidad.

Además de estos principios, la autora también propone tener en cuenta:

- Generar una interacción con una comunicación afectiva y circular entre los participantes
- Tener en cuenta las diferencias individuales.
- Fortalecer el autoconcepto y la autoestima
- Desarrollar sólidas relaciones de grupo.

Tener en cuenta estas diferentes recomendaciones ayudarán a la configuración adecuada de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual el ambiente de aprendizaje permite desarrollar las competencias y habilidades que se pretenden

del mismo. Un ambiente donde las relaciones sociales estén guiadas por un sentido democrático y de participación activa que genere una interacción cognitiva y afectiva que fortalezca un sentido por el aprendizaje y una apropiación frente a las actividades y temas abordados.

Una de las estrategias que puede posibilitar un ambiente que permita un aprendizaje colaborativo y potenciar los roles que tanto docente y estudiantes cumplen en el proceso, es la lúdica. Como lo señala Duarte, el juego tiene una relación estrecha con el pensamiento y el lenguaje, lo cual permite desarrollar un conocimiento del entorno y potenciar procesos mentales superiores. La naturaleza del juego se puede definir como:

“una actividad u ocupación voluntaria, ejercida dentro de ciertos y determinados límites de tiempo y espacio, que sigue reglas libremente aceptadas, pero absolutamente obligatorias; que tiene un final y que va acompañado de un sentimiento de tensión y de alegría, así como de una conciencia sobre su diferencia con la vida cotidiana.”

De esta manera el juego, expone a los participantes ante una simulación espacio-temporal que los obliga a generar un orden y permite potenciar la autoconfianza y la motivación, generando una práctica significativa frente al aprendizaje. De allí, que como indica Duarte, basada en un estudio de la relación entre aprendizaje y lúdica realizado la fundación FES, se sugiere implementar “el juego y utilizar los materiales educativos desde una postura crítica e innovadora que permita contribuir a la construcción del conocimiento”. El juego como estrategia lúdica puede entonces potenciar un proceso de aprendizaje-enseñanza ya que genera un ambiente de aprendizaje colaborativo al permitir la socialización e interacción, incentivando relaciones constructivas desde lo cognitivo y afectivo. Igualmente, ayuda a potenciar a nivel individual la participación voluntaria y la autonomía frente al proceso, además de ser una actividad que, como simulación de la realidad, puede permitir un aprendizaje significativo del conocimiento.

Un proceso educativo debe procurar estar inmerso en su contexto social y cultural, es decir, incentivar prácticas y procesos que contribuyan a que quienes hacen parte del proceso educativo desarrollen las habilidades y competencias necesarias para desenvolverse en dicho contexto socio-cultural. Las diferentes transformaciones sociales y culturales, han obligado a que los procesos educativos también se transformen para cumplir las exigencias educativas de la sociedad en la que están inmersos, esto ha implicado que el campo de la educación se vea auxiliado por otras disciplinas y campos del conocimiento que permitan complementar y desarrollar procesos educativos más íntegros. El paradigma de la sociedad del conocimiento/información exige que los procesos educativos implementen las diferentes tecnologías de la información y la comunicación, no sólo para desarrollar las habilidades y competencias para

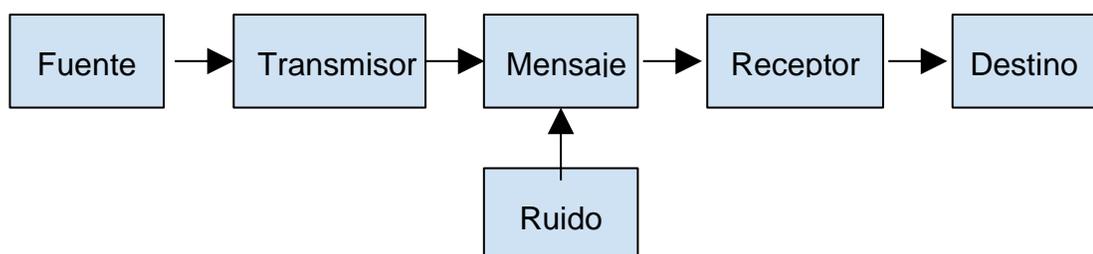
usarlas y manipularlas adecuadamente, sino también la capacidad de criterio para a través de estas generar procesos de aprendizaje colaborativos y significativos. Es así entonces que la comunicación, más que auxiliar, puede complementar y potenciar procesos educativos más íntegros.

La comunicación como campo del conocimiento ha suscitado el interés de la humanidad desde los tiempos de la Grecia clásica, en donde las discusiones filosóficas acerca del conocimiento del mundo se centraban en la función del lenguaje y la retórica, enfrentando las diferentes posturas entre los sofistas, platónicos y aristotélicos quienes defendían o contrariaban el papel que estos cumplían en el conocimiento de la realidad. En la edad media, con una gran influencia teológica, el lenguaje y la retórica se instituyen, basada en el pensamiento de San Agustín, como la forma más efectiva de acercar el conocimiento teológico a las personas. El renacimiento y el surgimiento del pensamiento humanista dieron al lenguaje un papel central en el conocimiento del mundo al postular que “el mundo llega a ser en la medida en que es construido mediante el lenguaje”⁷. A partir del siglo XVII, la influencia del naturalismo sobre el conocimiento del mundo se centró en una orientación estructurada, mecánica y científica, que también guiaron los estudios de comunicación realizados en los estados Unidos a finales del siglo XIV. La creación de dos escuelas de retórica en este país, la *Midwestern School* y la *Escuela de Cornell*, fue el principio del estudio contemporáneo de la comunicación. Ambas escuelas se diferenciaron en sus posturas, mientras una defendía una mirada de la comunicación orientada por el cientificismo y el positivismo, la otra tomaba una posición con una orientación más humanista de la comunicación. Es a partir de la segunda guerra mundial, con el surgimiento de la teoría de la comunicación y la comunicación de masas, que la comunicación gana relevancia entre los intelectuales de la época y adquiere autonomía como disciplina del conocimiento. A partir de allí surge la necesidad de llegar a un consenso para generar un modelo que permitiera guiar las diferentes investigaciones que los teóricos de la comunicación llevaban a cabo. Es así que Harold Lasswell propone uno de los modelos más influyentes e influenciado por el modelo aristotélico ¿Quién dice qué? ¿a quién? ¿en qué canal? y ¿con qué efectos? Para Lasswell la comunicación se define como “el acto intencional de una persona de dirigir un mensaje a otra; el modelo sigue el movimiento de dicho mensaje del emisor al receptor.” Se plantea entonces que el modelo del proceso comunicativo es el envío unidireccional de mensajes entre emisor y receptor. En el siguiente esquema Fernández y Galguera⁸ presentan el modelo de la comunicación humana propuesto por Shannon y Weaver:

⁷ Fernández, Carlos. Galguera, Laura. *Teorías de la comunicación*. México: McGRAW-HILL, 2009. p.2.

⁸ *Ibid.*, p.2

Figura 2.1 Modelo de Shannon y Weaver de comunicación humana.



Fuente: Fernández, Carlos. Galguera, Laura. Teorías de la comunicación. México: McGRAW-HILL, 2009. p.2

A partir de este modelo otros autores realizaron sus aportes, enriqueciendo el esquema y diversificando el papel que cumple cada componente del modelo, llegando a plantear el modelo ya no como un proceso unidireccional, sino también multidireccional y multidimensional, en el cual hay una relación dinámica entre los roles emisor/receptor y variedad de canales de transmisión del mensaje en un contexto dado. Como todo modelo pretende explicar los diferentes procesos de comunicación tanto a nivel humano, natural o artificial. Los diferentes aportes teóricos tanto al modelo como a la definición de la comunicación, han ayudado, según los autores, a concretar tres características conceptuales de la comunicación:

- La comunicación es un proceso. Esto implica que es un movimiento continuo que cambia constantemente, lo cual la hace compleja. No es sólo un proceso aislado en una situación, puesto que el pasado puede influir en el contexto de la situación y a la vez ésta influir en el futuro.
- La comunicación es transaccional. Al igual que movimiento, un proceso implica intercambio sea de energía, datos, en el caso de la comunicación humana, significados. Este intercambio es una relación dinámica de retroalimentación recíproca entre los agentes involucrados y en relación con el contexto.
- La comunicación es simbólica. En la dimensión humana, la comunicación es un proceso que se da por la mediación simbólica, es decir, se hace uso de símbolos que son la representación sea de objetos o ideas. Esta mediación se puede dar en forma verbal o no verbal y presentarse de manera presencial o mediatizada.

La comunicación entonces, como una acción de relación de construcción de significados, es un elemento indispensable en el estudio y el entendimiento de un fenómeno, lo cual la ha convertido en una disciplina esencial del conocimiento. Al igual que otras disciplinas, el entendimiento que se puede obtener del fenómeno, en este caso comunicativo, depende del enfoque epistemológico de interpretación que se tome y la comunicación se ha visto permeada por los dos paradigmas de investigación científica por tradición, el enfoque objetivo/cuantitativo y el enfoque

interpretativo/cualitativo. Cada enfoque tiene su naturaleza frente a cómo entiende la realidad, el valor sobre los datos, su propósito y métodos para la investigación. Es importante conocer las características de cada enfoque, para guiar no solo los procesos de investigación alrededor de la comunicación, sino también las aplicaciones de está. A continuación, se presenta el cuadro propuesto por Fernández y Galguera⁹ para caracterizar los dos enfoques:

Tabla 2.1 Enfoques investigativos de la comunicación

Teoría objetivo/cuantitativa	Teoría interpretativa/cualitativa
<ul style="list-style-type: none"> ● La realidad es única y objetiva. ● El comportamiento está determinado por la herencia y el ambiente. ● Busca la objetividad. ● Busca probar la teoría y crear leyes universales. ● Desarrolla instrumentos de medición cuantitativos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La realidad es subjetiva y se construye de múltiples significados. ● El comportamiento humano es pragmático. ● Acepta la subjetividad y busca interpretación y significados. ● No busca probar la teoría. Utiliza la teoría retórica para encontrar e interpretar significados. ● utiliza instrumentos de medición cualitativa.

Fuente: Fernández, Carlos. Galguera, Laura. Teorías de la comunicación. México: McGRAW-HILL, 2009. p.4

Estos enfoques han permitido generar un amplio conocimiento alrededor de la comunicación, conocimiento que también ha sido influenciado por otras disciplinas, que particularmente han sido el origen de muchas de las teorías de la comunicación, y que se ha clasificado en diferentes teorías. Esta amplitud de teorías, las cuales también se agrupan, ya sea por su origen, por el nivel de relación que abordan o por su enfoque epistemológico, comparten o difieren en ideas y fundamentos que es necesario entender a la hora de estudiar el fenómeno de la comunicación. Fernández y Galguera¹⁰ adoptan el marco propuesto por Rober T. Graig en donde clasifica las diferentes teorías de acuerdo a las tendencias conceptuales desde las que han sido concebidas, señalando siete tendencias y las características de cada una y que se presentan en la siguiente tabla:

⁹ Ibid., p.4.

¹⁰ Ibid., p.16.

Tabla 2.2 Tabla de tendencias de la teoría de la comunicación de Robert. T. Graig

	Retórica	Semiótica	Fenomenológica	Cibernética	Sociopsicológica	Socio-cultural	Crítica
Comunicación concebida como:	Arte plástico o del discurso	Mediación intersubjetiva a través de los signos	Experiencia de la "otredad", diálogo	Procesamiento de información	Expresión, interacción e influencia	(Re) producción del orden social	Reflexión discursiva
Problemas de comunicación considerados como:	Exigencia social que requiere deliberación colectiva y juicio	Falta de entendimiento entre los puntos de vista subjetivos	Ausencia o falta para mantener una auténtica relación humana	Ruido; sobrecarga; falta de información; mal funcionamiento o ruido en el sistema	situación que requiere manipulación de las causas del comportamiento para conseguir resultados específicos	Conflicto, alienación, falta de coordinación	Ideología hegemónica; distorsión sistemática del discurso
Vocabulario metadiscursivo	Arte, método, comunicador, audiencia, estrategia, lugar común, lógica, emoción	Signo, símbolo, icono, significado, referente, código, lenguaje, medio	Experiencia, el yo y el otro; diálogo, ser genuino, el apoyo, la apertura	Emisor, receptor, señal, información, ruido, retroalimentación, redundancia, red,	Comportamiento, variable, efecto, personalidad, emoción, percepción, cognición, actitud, interacción	Sociedad, estructura, práctica, ritual, reglas, socialización, cultura, identidad, co-construcción	Ideología, dialéctica, opresión, toma de conciencia, resistencia, emancipación.

				función			
Credibilidad cuando aparecen en lugares comunes metadiscursivos	Poder de las palabras; valor de un juicio bien informado	El entendimiento requiere del lenguaje común; peligro constante de falta de comunicación	Todos necesitamos del contacto humano; debemos tratar a los otros como personas; respetar diferencias y buscar elementos en común	Identidad de la mente y el cerebro; valor de la información y la lógica; los sistemas completos pueden ser impredecibles	La comunicación refleja la personalidad; las creencias y los sentimientos desvían los juicios; los miembros en un grupo se afectan unos a otros	El individuo es producto de la sociedad; cada sociedad tiene una cultura distinta; las acciones sociales tienen efectos no intencionales	Perpetuación personal del poder y del bienestar; valores como la libertad, la igualdad y la razón; la discusión conduce a la toma de conciencia
Interesante cuando se opone a lugares comunes metadiscursivos	Las palabras no son acciones; la apariencia no es la realidad; el estilo no es importante; la opinión no es la	Las palabras tienen significados correctos; los códigos y los medios son canales naturales	La comunicación es una habilidad; la palabra no es una cosa; los hechos son objetivos y los valores son	Los humanos y las máquinas difieren, la emoción no es lógica; orden lineal de causa-efecto	los seres humanos son racionales; conocemos nuestras mentes; conocemos lo que percibimos	Acción individual y responsabilidad, identidad absoluta del yo; naturalidad del orden social	Naturalidad y racionalidad del orden social tradicional; objetividad de la ciencia y de la tecnología

	verdad		subjeti vos				
--	--------	--	----------------	--	--	--	--

Fuente: Fernández, Carlos. Galguera, Laura. Teorías de la comunicación. México: McGRAW-HILL, 2009. p.16

La tabla es una guía práctica y perfecta para entender las principales y diferentes posturas alrededor de la comunicación, como estas se relacionan, comparten o difieren en principios y sirve como ayuda para la orientación, tanto de un proceso de investigación como de aplicación de la comunicación, al permitir caracterizar un fenómeno de acuerdo a la tendencia desde la cual se decide interpretarlo. A continuación, se amplía los principales postulados de una de estas tendencias desde la cual se apoyará el desarrollo de un proceso educativo en el cual la comunicación juega un papel indispensable.

La tendencia retórica, señalan los autores, fue el inicio de la disciplina de la comunicación. Esta tendencia se caracteriza por el estudio de la relación de los seres humanos con el símbolo y su empleo. Es así, que la retórica inicialmente se centró en el ejercicio de la persuasión, la construcción de argumentos y de discursos. Poco a poco la tendencia ha evolucionado para entender mejor la relación de los seres humanos con los símbolos y cómo esto afecta y construye las interpretaciones del mundo caracterizándose por cinco criterios:

- La invención: que se relaciona con la conceptualización, el proceso de asignar significado a los datos a través de la interpretación.
- La disposición: que es el proceso de organizar la información en relación con el contexto específico.
- El estilo: tiene que ver con la presentación de los símbolos, el sistema de representación elegido y el significado que se le dan a estos.
- La expresión: es la materialización de los símbolos, es decir, la representación ya sea verbal o no verbal y por medio de los recursos mediatizados.
- La memoria: relacionada con un gran banco de memoria cultural y los procesos de percepción y retención de información

La retórica, en la convicción de que el lenguaje separa a los humanos de los animales, pretende que éste desarrolle las habilidades y competencias adecuadas para comunicarse asertivamente y hacer del lenguaje, con un énfasis en su fuerza y su belleza, la herramienta que le permita convertirse en un líder de opinión que genere discursos con la suficiente persuasión emotiva para incidir en la opinión pública e incitarlos a la acción.

La tendencia retórica está centrada entonces en el desarrollo de las habilidades y competencias de dominio del lenguaje para una comunicación asertiva, pero ¿cómo se aprende a comunicar?

El entendimiento del proceso de comunicación se ha explicado desde diferentes perspectivas y de acuerdo a los campos en donde la comunicación tiene injerencia, generándose una variada gama de teorías para explicar los procesos de comunicación en sus diferentes énfasis, la comunicación interpersonal, la comunicación organizacional, la comunicación mediatizada, la comunicación pública, entre otras. Una de estas teorías es la propuesta por la tendencia constructivista.

El constructivismo plantea, como se señaló previamente, que el proceso cognitivo se da por el desarrollo interno de la mente de un individuo quien construye activamente estructuras de referencia para explicar e interpretar el mundo de acuerdo a su experiencia con la realidad. A partir de esta postura cognoscitiva, Jesse Delia, como lo señala Fernández y Galguera, pretende explicar el proceso de la capacidad comunicativa. Esta teoría se basa en tres premisas:

- Toda comunicación es Intencional
- Toda comunicación tiene un fin.
- Existe una negociación dentro de la interpretación compartida (significado)

En el constructivismo el sujeto juega un papel primordial como constructor del proceso comunicativo, quién construye a partir de sus esquemas y sistemas representativos, por tanto, la evaluación del proceso comunicativo debe darse teniendo en cuenta el contexto y los factores comunes que permitan medir la credibilidad del emisor. Para Delia, el proceso comunicativo está relacionado complejamente con el desarrollo cognitivo. De acuerdo a esto, se postula que, a mayor conocimiento también aumenta la capacidad de negociación, adaptación retórica y construcción comunicativa: “El individuo adapta sus mensajes a su audiencia, buscando con ello la eficacia máxima de la comunicación. Pero la adaptación depende del grado de conocimiento -recursos comunicativos - del emisor.”¹¹ Se entiende entonces que, a mayor capacidad cognitiva de formarse una percepción compleja de los otros, se estará en mejor capacidad para desarrollar una comunicación afectiva, sofisticada y alcanzar los objetivos de comunicación interpersonal al tener la habilidad de interpretar más claramente los mensajes.

A partir de estos postulados se plantea entonces que la comunicación es una capacidad y habilidad que se va desarrollando a medida que se adquiere mayor conocimiento y se generan estructuras cognitivas más complejas que permiten alcanzar una comunicación más asertiva. Es allí donde la educación cumple un papel importante, al poder ser un espacio en donde generar los procesos que permitan a los individuos desarrollar y alcanzar estas competencias y habilidades necesarias, que desde la postura retórica no sólo es la habilidad para aprender a

¹¹ Ibid., p.48

dominar los símbolos y generar discursos emotivos y mensajes efectivos, sino también a manejar y manipular los diferentes recursos mediáticos para la difusión de estos mensajes. Se hace necesario entonces generar procesos educativos enfocados en fortalecer estas diferentes habilidades y competencias que la sociedad actual demanda sobre todo en el uso y manejo de las diferentes herramientas tecnológicas y mediáticas usadas para la comunicación.

Una de las herramientas mediáticas más utilizadas es el vídeo. A partir de su surgimiento, el video ha ido ganando poco a poco un espacio muy importante entre las distintas herramientas mediáticas de la sociedad actual, convirtiéndose en uno de los formatos más utilizados para la comunicación. La facilidad y versatilidad que posee lo han hecho el formato perfecto para la comunicación de mensajes, ya sea de tipo publicitario, informativo, educativo, entre otros, y lo han posicionado como uno de los formatos que más se consume en plataformas virtuales como redes sociales o plataformas especializadas en el mismo como Youtube. El vídeo se ha introducido en la cotidianidad de la comunicación de las personas, quienes fácilmente pueden generar un video con un simple clic en un dispositivo tecnológico que se carga en el bolsillo y que de igual facilidad se puede compartir con otros. Sea con la finalidad de compartir un momento de vida, de captar una situación para el recuerdo, de informar un acontecimiento o para instruir en un tema en específico, el vídeo se ha convertido en una de las herramientas necesarias para la comunicación actual, por tanto, es relevante el desarrollar las competencias y habilidades para su uso y manejo, que permitan potenciar las múltiples posibilidades de este formato.

El vídeo, como lo señala Joan Ferrés¹², tiene sus orígenes en la televisión. Una serie de experimentos por parte de algunas estaciones televisivas de Estados Unidos y Europa con el fin de lograr la manipulación y generación de imágenes electromagnéticas dan origen al vídeo convirtiéndose éste en un auxiliar de la televisión:

“En su origen, el vídeo fue tan sólo un maravilloso auxiliar de la televisión. La tecnología del vídeo liberó a la televisión de la tiranía del directo. Gracias al vídeo los técnicos de la televisión tenían por vez primera la posibilidad de elaborar previamente los programas, de manipularlos, de grabarlos, de almacenarlos...

Poco a poco se fueron revelando otras posibilidades.”¹³

La compañía Sony lanza al mercado, en 1968, el portapack “equipo portátil en blanco y negro que utilizaba una cinta de ½ pulgada”¹⁴ lo cual sería un precursor a

¹² Joan Ferrés. Antonio Bartolomé. El vídeo: Enseñar vídeo, enseñar con el vídeo. Barcelona. 1991

¹³ Ibid., p.9

¹⁴ Ibid., p.47

la popularización y masificación del formato video puesto que éste deja de ser de uso exclusivo de las productoras de televisión y pasa a ser de uso de las personas comunes de la sociedad.

La primera evidencia de uso personal del vídeo se le atribuye al artista Nam June Paik, quien en 1965 graba la visita del Papa Pablo VI a la ciudad de New York. Grabación que posteriormente se proyectará en el Café a Go-Go de esta ciudad, como parte de unas actividades organizadas por el grupo Fluxus.

Como señala Marín¹⁵, Paik junto con Wolf Vostell se consideran como los precursores del vídeo arte, quienes experimentan con la imagen y el sonido y con influencias artísticas del Dada. El contexto de los años sesenta y setenta, los movimientos contraculturales, las vanguardias artísticas, empiezan a configurar la forma vídeo:

“Aquí el vídeo comenzó a moldear su forma: no es arte, pero es un medio que puede ser utilizado para crear un producto artístico (la estética de la imagen electrónica). No es televisión, pero no puede ignorarla y debe buscarla para hacerla su medio o uno de ellos.”¹⁶

El surgimiento en la década de los ochenta de canales televisivos dedicados exclusivamente al formato vídeo, tales como MTV (USA), Channel 4 (Francia-Alemania), BBC-2 (Gran Bretaña) y Canal Francia, rompen la estructura televisiva y el vídeo empieza a ganar espacios de difusión. Esto también contribuye al surgimiento de diversas formas de vídeo como la publicidad, el clip musical, el vídeo casero.¹⁷

El vídeo en su forma también se ve influenciado desde el cine:

“Encontramos en el cine uno de los primeros antecedentes del relato experimental videográfico, que de manera permanente toma, roba y presta elementos expresivos a otros medios, yuxtaponiendo e hibridando tales herramientas hasta convertirlas en nuevos signos.”¹⁸

Contribuyendo así a la configuración de su forma, el enriquecimiento de su narración y de su potencial expresivo.

Omar Rincón¹⁹ ve al video como el “hijo rebelde del cine que se resiste a ser televisión” y que posee una identidad diferente a las formas audiovisuales existentes. Rincón también ve en el vídeo la “tecnología de la liberación” de

¹⁵ (L. Marín, 2010, p. 30)

¹⁶ (J. Carrillo y G. Häbich, 1994, p. 84)

¹⁷ Omar Rincón. Narrativas Mediáticas: O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento. España. 2006.

¹⁸ Marín, Op. cit., p. 30.

¹⁹ (O. Rincón, 2006, p. 210)

nuestra época, en el cual la expresión “rompe con las imposiciones y parámetros de la industria de la televisión y el cine”. La forma vídeo, pues no es ni formato, ni género, ni medio, tal como lo expone Rincón, posee unas condiciones propias que le otorgan la capacidad de narración que este posee:

- El vídeo crea su propio lenguaje. El vídeo es una mezcla de todas las formas audiovisuales de contar, por lo tanto, va creando su propio lenguaje.
- El límite expresivo es quien cuenta. El sujeto cuenta desde sí mismo, sin censura, plasma en el vídeo su subjetividad cotidiana. La honestidad es el criterio más importante de su narrativa.
- El vídeo fluye en el espacio y el tiempo. La cámara puede mostrar otras perspectivas, otros ángulos de la realidad. Los movimientos configuran otra dinámica temporal más dinámica, más orgánica.
- El tiempo en el vídeo es totalmente subjetivo. En el vídeo se rompe con la linealidad temporal y es el creador quien establece la duración.
- En el vídeo, lo sonoro expande la profundidad de la realidad. Las voces, los sonidos ambientales, la música, los ruidos, efectos sonoros, los silencios, se convierten en otra dimensión que profundiza la expresión de la realidad.
- La cámara se mueve con el cuerpo. El vídeo no posee movimientos determinados, por tanto, la cámara se mueve libremente. La cámara es el movimiento del cuerpo permitiendo ver más allá de donde normalmente se ve.
- La suciedad visual es la estética del vídeo. Por sus características tecnológicas, el vídeo tiene una imagen poco profunda, sin dinamismo cromático o posibilidades de campos, lo que le otorga una textura particular pero que le da infinitas posibilidades de expresión de la realidad, ya sea con el juego de texturas creadas desde la cámara o desde la edición.
- El tiempo no es limitante. El vídeo se puede extender cuanto su creador lo desee, o durar unos pocos segundos, es el creador quien define su límite.
- De espectadores a participantes. El vídeo permite que cada sujeto se haga imagen en la producción o en su observación. Imágenes que crean de acuerdo a lo que se quiera hacer. El vídeo atrapa la voluntad e invita a su intervención.

Estas características narrativas que posee el vídeo, según la exposición de Omar Rincón, dan al mismo el potencial y la posibilidad expresivas para ser utilizado en muchos ámbitos, sobre todo en el educativo.

El video educativo, o vídeo usado como recurso didáctico en el aula, se podría definir, de acuerdo a Bravo Ramos²⁰ como “aquél que cumple un objetivo didáctico previamente formulado” pero esta definición, comenta el autor, da cabida a que cualquier vídeo puede considerarse educativo. Para el autor se acerca a una definición más apropiada si “nos centramos en la función de transmisión de la información que, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, puede tener un vídeo educativo.” Función que está relacionada con el potencial expresivo del vídeo.

El potencial expresivo del vídeo, Bravo lo defino como “la capacidad que éste tiene para transmitir un contenido educativo completo” y que está ligada a las características propias del medio, por lo tanto, tiene mayor potencial expresivo un vídeo que una imagen estática. El autor distingue tres niveles de potencialidad expresiva.

Baja Potencialidad: Aquellos recursos que se usan sólo como un apoyo o acompañamiento y que por sí solos no constituyen un programa con sentido completo. Esto es, por ejemplo, las imágenes que se usan para ilustrar los contenidos que se expliquen.

Media Potencialidad: La conformación de imágenes y sonido en el vídeo transmite un mensaje completo, pero carece de elementos sintéticos que permita comprender los conceptos y la retención de la información, por tanto, se hace necesario una explicación que permitan aclarar los contenidos.

Alta potencialidad: Este tipo de videos, están constituidos más como video lección, el cual plantea unos objetivos de aprendizaje para ser logrados una vez concluida su visualización. El video por si solo puede transmitir un contenido educativo completo. Están estructurados de tal forma, tanto narrativa como en elementos sintéticos, imagen, locución, que permiten la comprensión y retención de la información contenida en el mismo.

La potencialidad expresiva de un vídeo puede justificar su uso como herramienta didáctica, pero también este uso dependerá de la función que puede cumplir el propio vídeo al momento de ser utilizado educativamente.

Joan Ferrés²¹ enuncia las funciones que puede cumplir el vídeo a la hora de ser utilizado como recurso educativo, estas son:

Función informativa: la finalidad del contenido del vídeo es describir una realidad de la manera más objetiva posible. La versatilidad del video le otorga una

²⁰ ¿Qué es el video educativo? Luis Bravo Ramos. Comunicar 6. 1996

²¹ Joan Ferrés. Antonio Bartolomé. El vídeo: Enseñar vídeo, enseñar con el vídeo. Barcelona. 1991

facilidad de manipulación y manejo para grabar en situaciones ambiental precarias que lo hacen indicado para reportaje, documentales, testimonios.

Función motivadora: está función pretende generar en el espectador un interés por el contenido presentado y afectando la voluntad de éste y aumentar la posibilidad de determinado tipo de respuestas. También pretende generar una dinámica de participación. La capacidad de los audiovisuales para suscitar emociones y sensaciones, hacen del video una herramienta adecuada para ser utilizado en un programa de motivación o sensibilización frente a un tema. Por otro lado, el vídeo estimula las interacciones grupales y dinamiza los roles entre los participantes.

Función expresiva: esta función se centra en la posibilidad de un emisor de contarse a sí mismo, de crear mensajes de sus propias emociones y transmitir su visión del mundo. La versatilidad estética y las posibilidades creativas del video, lo hacen perfecto para la experimentación y la creación de contenido original estética y conceptualmente.

Función evaluativa: Esta hace referencia al uso del vídeo como instrumento para la valoración de conductas, actitudes o destrezas de un sujeto captado por la cámara. A esta función se asocia la autoobservación.

Función Investigadora: por la propia naturaleza del video, la capacidad de almacenar información para posteriormente ser analizada con más detalle, lo hace perfecto como instrumento e investigación en campos como la sociología, la antropología, la biología, entre otros.

Función lúdica: el objetivo central del contenido del vídeo es el entretenimiento, la experiencia estética, el deleite que este puede generar.

Función metalingüística: El acto comunicativo de esta función tiene como objetivo hacer uso del vídeo para enseñar vídeo, esto es generar aprendizaje del propio código lenguaje del medio.

Las diferentes características narrativas señaladas por Rincón, los niveles de potencialidad expuestos por Ramos y las diferentes funciones indicadas por Ferrés dejan ver el gran potencial que posee el video para ser utilizado en un espacio educativo, no sólo para aprender sobre el mismo, sino también para aprender a través de él y aprovechar su gran potencial para producir nuevo conocimiento, y para potenciar el uso didáctico que se puede hacer del video es importante tener en cuenta las siguientes recomendaciones enunciadas por Ferrés:

- La introducción del video como una herramienta didáctica dentro del aula se ha enfocado en un uso utilitarista y de simple apoyo a las actividades

del docente. La naturaleza del vídeo, por su versatilidad y dinamismo, exige que su implementación didáctica se de en ambientes educativos abiertos a la experimentación, la innovación y la propuesta de nuevas estructuras pedagógicas, que transforme y mejore las relaciones tanto con el conocimiento de la realidad como con la acción sobre la misma.

- Superar el uso instrumentalista del video en el aula exige un cambio en el rol del docente, en tanto éste puede hacer del vídeo un gran aliado al momento de transmitir el conocimiento. El potencial expresivo y de transmisión del vídeo lo hacen perfecto para este tipo de tareas pedagógicas, permitiendo al docente concentrarse en desarrollar un rol más como motivador, orientador y asesor ayudando a promover un proceso educativo más dinámico tanto para el docente como para los estudiantes. Pero lograr esto también exige la formación pertinente del docente y una “preparación en todos los niveles: formación técnica y tecnológica, formación expresiva y formación didáctica.”²²
- Aún por su gran potencial, el vídeo no siempre será la mejor opción para la transmisión de ciertos contenidos, otros instrumentos tecnológicos lo pueden hacer mejor. Por tanto, es importante desarrollar un proceso de integración de los diferentes instrumentos y herramientas tecnológicas y elegirlos de acuerdo a “sus atributos específicos y de su capacidad para cumplir las tareas pedagógicas” asignadas, que permita un apoyo efectivo del proceso educativo.
- El gran rasgo que caracteriza al video es su capacidad de representar la realidad y la versatilidad de su narrativa, lo cual lo hacen perfecto para mediar la experiencia que puede tener el estudiante con su realidad, permitiendo la experimentación sobre la misma, ayudando a promover el desarrollo de las relaciones frente a ésta, tanto desde su conocimiento como desde el accionar sobre ella.
- Las posibilidades didácticas del video son muchas, pero estas también estarán en función del uso que se haga del mismo. El vídeo puede ser un instrumento innovador del proceso educativo o puede seguir perpetuando las estructuras pedagógicas tradicionales.
- Uno de los usos instrumentalistas del vídeo en el aula ha sido el visionado de programas prefabricados que no deja de ser más que la tradicional estructura transmisionista del conocimiento, coartando las posibilidades expresivas y narrativas que posee el vídeo. Es necesario entonces para superar este uso poner el vídeo a nivel del estudiante, en una relación directa con éste, que le permita experimentarlo y conocerlo de tal manera que se desarrolle una relación en la que el vídeo se convierta en una herramienta integrada a la mediación tanto del conocimiento sobre el instrumento, como sobre el conocimiento de la realidad y hasta el conocimiento personal del estudiante.

²² Ferrés p. 55

- El vídeo tiene su propio lenguaje, un lenguaje que se parece mucho al de la realidad, la suciedad visual, el ruido, el movimiento, etc., lo cual le otorga ese potencial de mediar la relación con la misma y lograr esta adecuada mediación requiere el aprender el mismo lenguaje y a través de él mismo lenguaje, entonces se deben implementar procesos educativos que enseñen a través del lenguaje propio del vídeo puesto que esto estimulará las actitudes y facultades intelectuales necesarias para el dominio del mismo.
- El vídeo ofrece muchas posibilidades, pero potenciarlas dependerá de hacer uso de él y de la función que se le asigne, y conseguir el mayor provecho y potencial de éste requiere que se ponga en manos de los estudiantes para que estos lo experimenten, conozcan, investiguen, se expresen, se autoevalúen, descubran, produzcan, proponen, entre otras tantas posibilidades que ofrece el vídeo como un mediador de la relación del estudiante con el conocimiento, con la realidad y consigo mismo.

Estas diferentes recomendaciones didácticas dejan ver el gran potencial educativo que posee el video para ser utilizado en procesos pedagógicos en donde el video no sólo es el fin, sino también el medio de conocimiento y que puede apoyar diferentes procesos educativos relacionados tanto con la educación formal, como procesos de formación de educación no formal, como en el caso de la educación y comunicación para la salud.

La salud, de acuerdo a la definición entregada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en la Conferencia Sanitaria Internacional, llevada a cabo del 19 de julio al 22 de julio de 1946 en la ciudad de New York, se define como "un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades"²³ dada esta definición la salud se comprende entonces como un aspecto multidisciplinario que no compete sólo a los profesionales e instituciones de la salud, en el cuidado del bienestar físico y la protección frente a la enfermedad, sino que también compete a otras instituciones sociales, como la educación, la familia, otros entes gubernamentales y sobre todo al propio individuo en procurar el bienestar de la salud en las dimensiones psico-bio- sociales que la componen. Este bienestar en salud es entonces, garantizar las condiciones adecuadas, tanto Biológicas, que comprende la salud física y mental que se desarrollan en el cuerpo humano; Ambientales, fenómenos externos al cuerpo humano relacionados con la salud; Políticos, la calidad, cantidad y ordenamiento de los servicios de salud y de Estilos de vida saludable, las decisiones que se toman frente a la salud; que permitan contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los individuos dentro de una sociedad.

²³ Organización Mundial de la Salud, <http://www.who.int/suggestions/faq/es/>

Contribuir a esta calidad de vida es lo que precisamente busca una estrategia de promoción de la salud, otorgando herramientas básicas para “la adquisición y el desarrollo de aptitudes o habilidades personales que conlleva a cambios de comportamiento relacionados con la salud y al fomento de estilos de vida saludables”²⁴ que, en el contexto colombiano, con una gran crisis del sistema de salud, permitiría reducir los costos económicos del proceso enfermedad-salud.

Las estrategias de promoción de la salud buscan dar información, precisa, clara y oportuna que permita a los individuos tomar decisiones frente a situaciones tales como el iniciar su vida sexual, hábitos de alimentación, hasta la decisión frente al consumo de sustancias psicoactivas. Garantizar esta información es hacer uso, como lo dice Larrauri²⁵ “de los medios informativos y los multimedia, además de otras innovaciones tecnológicas” que permitan difundir información sobre salud, que contribuya a “aumentar la concienciación sobre aspectos específicos de la salud individual y colectiva y sobre la importancia de la salud en el desarrollo”. Es aquí donde la educación y comunicación para la salud juega un gran papel.

Larrauri, define la educación y comunicación para la salud, desde los *Lineamientos de Política en Salud* del Ministerio de Salud de Perú, como:

“un proceso social, educativo y político que incrementa y promueve la conciencia pública sobre la salud, promueve estilos de vida saludables y la acción comunitaria a favor de la salud, brindando oportunidades y ofreciendo a la gente poder ejercer sus derechos y responsabilidades para formar ambientes, sistemas y políticas favorables a la salud y al bienestar”

De acuerdo a esta definición, la educación y comunicación en salud cobra gran importancia como estrategia de promoción para la salud al otorgar a los individuos las herramientas y recursos que permitan mejorar la calidad de vida, no sólo al prevenir la enfermedad, sino también al brindar las herramientas para tomar las acciones pertinentes frente a la propia salud, haciendo de la comunicación para la salud, como la misma definición lo dice, un proceso de educación para la salud, tal como la define él mismo Larrauri:

“La educación para la salud es un proceso de desarrollo del fomento de la motivación, las habilidades personales y la autoestima, necesarias para adoptar medidas destinadas a mejorar la salud. La educación para la salud incluye no sólo la

²⁴ La promoción de la salud como estrategia para el fomento de estilos de vida saludables. “Semillero de Investigación Saludable”, Grupo de Investigación Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad de la Universidad de Caldas. Hacia la Promoción de la Salud, Volumen 15, No.1, enero - junio 2010, págs. 128 - 143

²⁵ Ref. 2

información relativa a las condiciones sociales, económicas y ambientales que influyen en la salud, sino también la que se refiere a los factores de riesgo y comportamientos de riesgo.”

La educación y comunicación para la salud entonces, busca otorgar acceso a información que les permitan a los individuos tomar decisiones frente a su salud y calidad de vida. Esto implica hacer uso de los distintos medios de comunicación disponibles, para difundir mensajes con información clara, precisa, que incentiven a la reflexión y toma de conciencia frente a la salud. La prensa, la radio, la televisión, el vídeo como los medios masivos de mayor uso, se convierten en los grandes aliados para hacer comunicación para la salud, pero sobre todo la Internet y las redes sociales, como un medio que reúne a todos los anteriores, posibilita aún más el acceso a la información por parte de la sociedad a temas de salud, contribuyendo así a la posibilidad de mejorar la calidad de vida de la sociedad.

Pero esta educación en salud no solo requiere de hacer uso de los medios de comunicación para la difusión de información, se hace indispensable el empoderar también a las personas del dominio de las diferentes tecnologías de la comunicación y la información para que estas puedan también ser creadoras de información referente a la salud para concientizar a otros frente a la temática. Esto requiere desarrollar tanto las habilidades y competencias en las diferentes herramientas comunicativas como también el dominio en los conceptos en torno a la educación en salud.

Para la OMS, los objetivos de la educación en salud son:

- Insertar el concepto de salud en los valores culturales de la comunidad.
- Ofrecer conocimientos suficientes y capacidades para resolver los problemas en salud.
- Fortalecer el desarrollo de servicios sanitarios.

Para alcanzar estos objetivos todo programa de educación en salud debe seguir las recomendaciones que Gavidia, Rodes y Carratalá²⁶ enuncian que propone Modolo:

- Es necesario concentrarse tanto en el individuo como en el grupo, en tanto hay una gran influencia del grupo social en el comportamiento individual.
- Se deben trabajar sobre problemas reales y significativos. Aquellos que son próximos a la realidad propia del individuo y de la comunidad.
- Se debe procurar una continuidad en las acciones implementadas.

²⁶ La Educación Para La Salud: Una Propuesta Fundamentada Desde El Campo De La Docencia. Gavidia Catalán, V., Rodes Sala, M.J. Y Carratalá Beguer, A. Enseñanza De Las Ciencias, 1993, 11 (3). p. 291

- Valorar las competencias y actitudes de cada cual.
- Desarrollar roles compartidos, de colaboración y orientación frente a la información y los mensajes transmitidos.
- Se debe suministrar una información veraz, confiable y completa.
- El trabajo sobre la motivación es muy importante para superar el rechazo cultural y psicológico frente a algunas problemáticas.

Alcanzar los objetivos de una adecuada educación para la salud siguiendo estas recomendaciones se puede alcanzar satisfactoriamente, como proponen Gavidia, a través de un proceso educativo de tendencia constructivista, al permitir este, un desarrollo significativo del conocimiento para el estudiante en tanto la experiencia del mismo con la realidad, desarrollando su autocrítica y auto conocimiento, potenciando sus capacidades de elección y toma de decisiones frente a su salud:

“Si analizamos las propuestas educativas de la perspectiva constructivista y las implicaciones metodológicas que conllevan, y las comparamos con las condiciones de una acción de Educación para la Salud que especifica Modolo, podemos llegar a la conclusión de que no existen diferencias entre ambas.”²⁷

Esto de acuerdo a los autores lleva a concluir que hacer uso de la metodología constructivista, es también hacer educación para la salud.

Entonces un programa en educación en salud debe fomentar el desarrollo, desde una perspectiva constructivista, de las competencias y habilidades tanto en torno a las temáticas relacionadas con la salud, como de las capacidades para que el individuo se convierta en un agente replicador quien puede fomentar en otros la búsqueda del bienestar y salud propios como también el de la comunidad, a través del empoderamiento tanto de las problemáticas relacionadas con la salud, como del desarrollo de las facultades de liderazgo, trabajo en equipo y en pares para la réplica del conocimiento y también de las herramientas comunicativas que le sirvan para dicha réplica.

²⁷ *Ibíd.*, p. 292

3. METODOLOGÍA

A partir de los criterios expuestos anteriormente se pretende diseñar y aplicar un proceso educativo a través de una secuencia didáctica con tres componentes de formación:

- Componente Educación en salud: Abordar el concepto de salud y las generalidades de las problemáticas relacionadas con salud más comunes en la universidad.
- Componente Trabajo en Pares: Reconocer los diferentes elementos del trabajo en grupo y de los elementos didácticos para la réplica del conocimiento
- Componente comunicativo: conocer las características del video, sus diferentes usos y planimetría y realizar un producto audiovisual.

Se pretende desarrollar estos componentes en un proceso de formación guiado por una tendencia **constructivista** que se incentive relaciones de construcción del conocimiento desde un **aprendizaje colaborativo** en donde los participantes cumplan un rol autónomo, responsable, activo y participativo, que en relación con el rol del docente como **diseñador instruccional**, fomente el desarrollo de un **ambiente de aprendizaje presencial** enfocado a desarrollar las habilidades comunicativas, desde una tendencia **retórica y constructivista** de la comunicación, apoyado en el **video educativo** desde sus diferentes funciones, Informativa, expresiva, motivadora y metalingüística, que ayude a potenciar una formación en **Educación y comunicación para la salud** que permita a los participantes del proceso empoderarse frente a las problemáticas de salud de la comunidad y a proponer soluciones educomunicativas para abordarlas.

3.1 Instrumentos.

El desarrollo de esta secuencia didáctica implicará la utilización de herramientas o instrumentos que permitan una implementación adecuada de las actividades planteadas a desarrollar. Estos instrumentos serán un apoyo que permita reforzar los contenidos y que facilite el acercamiento a los mismos.

El desarrollo de las secciones de la secuencia didáctica se apoyará en la implementación de instrumentos tanto presenciales, tecnológicos y pedagógicos:

- Instrumentos presenciales tales como carteleras, marcadores, Hoja de asistencia, hojas de blog, para realización de las actividades propuestas.
- Entre los instrumentos tecnológicos, el vídeo se implementará para el desarrollo de actividades de grabación, con ayuda de cámaras fotográficas o de equipos celulares. También se hará uso de otros instrumentos

tecnológicos como Video Beam para la proyección del material audiovisual y de computador para su reproducción.

- Entre los instrumentos pedagógicos se utilizarán presentaciones en Prezi para apoyar la conceptualización del tema, al igual que la proyección de material audiovisual y la realización de juegos didácticos como la escalera y el domino. Además del uso de cuestionarios para indagar conocimientos previos.

3.2 Estrategias

Para que los diferentes elementos que configuran la secuencia didáctica se relacionen de tal manera que permitan potenciar el proceso de formación se hace necesario implementar estrategias que ayuden a los estudiantes a interactuar con los diferentes recursos e instrumentos didácticos propuestos, de tal manera que se generen procesos de construcción del conocimiento. Estas estrategias educativas se podrían definir, como propone Mayer y otros “como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos”²⁸, es así que para esta secuencia didáctica se implementarán las siguientes estrategias:

- Estrategia de trabajo en grupo que permita el desarrollo colaborativo de las actividades y en donde los estudiantes participen asumiendo diferentes roles de acuerdo a sus habilidades.
- Estrategias de socialización de las actividades desarrolladas que permitan compartir y conocer entre todos los estudiantes los diferentes resultados construidos en los respectivos grupos de trabajo.
- Estrategia de problematización de situaciones para generar discusión de la temática y el planteamiento de posibles soluciones.
- Estrategias lúdicas para que a través del juego se aborden diferentes temáticas a tratar.
- Estrategias tecnológicas como la proyección, visualización y grabación de material audiovisual para apoyo y ejemplificación de los conceptos trabajados.

²⁸ Mayer, 1984; Shuell, 1988; W est, Farmer y Wolff, 1991.

3.3 PERFIL ESTUDIANTE

El estudiante de servicio social que haga parte de esta formación estará en la capacidad de contar con herramientas conceptuales en el área de promoción de la salud, identificando las generalidades de las sustancias psicoactivas, como su clasificación y consumo problemático; además de conocimientos sobre la sexualidad, en relación con los temas de sexo, género e identidad. Estará en la capacidad de identificar las diferentes violencias ejercidas especialmente hacia la mujer e identificar la ruta de atención para esta problemática. El estudiante también habrá conocido las diferentes herramientas didácticas y de trabajo en equipo que le permitan la réplica a otros pares del conocimiento adquirido. Además, haciendo uso de los conocimientos esenciales del formato Vídeo, su lenguaje y su forma y contar con conocimientos sobre planos y creación de guion, estará en la capacidad para la construcción colaborativa de un material audiovisual como estrategia educomunicativa de educación y comunicación para la salud en la universidad.

3.4 SECUENCIA DIDÁCTICA

En la siguiente tabla se especifican las generalidades de la secuencia didáctica a desarrollar:

Tabla 3.1 Fase de Preparación

Configuración Didáctica
Ambiente de aprendizaje Presencial Aprendizaje colaborativo Educación en salud Educación Audiovisual
3.1.2 Objetivos Didácticos
3.1.2.1 Objetivo General: Generar un espacio de formación de formadores en estrategias educomunicativas para la educación y comunicación para la salud en el consumo de sustancias psicoactivas y equidad de género.
3.1.2.2 Objetivos Específicos -Identificar los hábitos de vida saludables, experiencia audiovisual y de trabajo en grupo, con la ayuda de una encuesta. - Realizar formación en generalidades de las sustancias psicoactivas, género y sexualidad. - Identificar la importancia en los implementos de uso y edición de vídeo -Otorgar elementos necesarios para el manejo y trabajo en equipo y en pares. -Concientizar sobre el papel de formadores en busca de la corresponsabilidad con

la comunidad universitaria. -Realizar un vídeo con el fin de desarrollar una estrategia educomunicativa para la promoción de la salud en la UTP.		
3.1.3 Dispositivos Didácticos		
Implementación de recursos audiovisuales e informáticos Actividades de integración y participación Socialización Estructuración del vídeo como producto final		
3.1.4 Contenidos		
3.1.4.1 Contenidos Conceptuales: -Promoción de la salud -Generalidades sustancias psicoactivas -Género y sexualidad -Vídeo, características y realización -Estrategias de manejo y trabajo en grupo -Trabajo en pares	3.1.4.2 Contenidos procedimentales: - Formulación de preguntas - Realización de actividades participativas. - Socialización - Actividades didácticas - Realización de un video educativo	3.1.4.3 Contenidos actitudinales: -Defiende su punto de vista -Participa en las actividades propuestas -Colabora en el trabajo en grupo -Reconoce la importancia de las temáticas trabajadas -Escucha activamente sus compañeros -Realiza las actividades propuestas

3.4.1 Sesiones

La secuencia didáctica a aplicar se realizará en un total de 8 sesiones, en donde se abordarán los diferentes temas a ver y cuyo objetivo final es la creación de un material audiovisual. En la siguiente tabla se especifican los temas a ver en cada sesión, las actividades a desarrollar y los recursos a usar:

Tabla 3.2 Sesiones

Sesión	Tema	Actividades	Recursos
1	La salud y la promoción de la salud	Encuesta Presentación Visualización vídeo Carteleras Socialización Conversatorio	Encuestas Papel Marcadores Computador Vídeo
2	Generalidades de las SPA	Carteleras Socialización	Papel Marcadores

		Presentación	Videobeam Computador Presentación Prezi
3	Generalidades de la sexualidad / DsSsRs	Carteleras Socialización Juego Conversatorio	Papel Marcadores Juego Videobeam computador Presentación Prezi
4	Elementos de Trabajo en grupo/ Elementos Didácticos	Juego de roles Carteleras Socialización Conceptualización Juego "Concéntrese"	Papel Marcadores Juego "Concéntrese"
5	Corresponsabilidad Universitaria / Violencia de género	Cuestionario Socialización Conceptualización Juego Escalera	Papel Marcadores Videobeam Computador Presentación Prezi Juego escalera Dado Fichas
6	El vídeo	Circuito Socialización/ visualización Conceptualización	Celular/cámara Videobeam Computador Presentación Prezi Marcos
7	Guion Técnico / Planimetría	Trabajo en equipo Grabación	Celular / Cámara Marcos
8	Realización de vídeo	grabación de vídeo con participación de los integrantes	Computadores Programa de edición Material audiovisual

3.4.2 Aplicación

El desarrollo de la secuencia didáctica se aplicó en el segundo semestre de 2016 entre los meses de septiembre y noviembre con la participación de alrededor de 15 estudiantes del servicio social. Se logró abordar todos los temas propuestos y se construyó el material audiovisual propuesto. En las siguientes tablas se presenta el desarrollo de cada una de las sesiones realizadas:

Tabla 3.3 Sesión 1

Tema	Fecha	Horarios	Lugar	N° Asistentes
La salud y la promoción de la salud	05/09/16	16:00 - 18:00	10-307	8
Desarrollo				
<p>Se inició, por ser el primer encuentro, con una actividad de presentación "Rompe Hielos", la cual consistió en que cada uno se presentaba con su nombre y con su película favorita.</p> <p>A continuación, se repartió a cada uno de los participantes pliego de papel y marcadores en donde escribieron cuales eran sus actividades saludables y cuáles no.</p> <p>Posteriormente se socializo lo realizado por cada uno.</p> <p>Se pasó a la conceptualización en la cual se expusieron los diferentes conceptos de Salud, promoción de la salud y estilos de vida saludable.</p>				
Anexos: 3.1,3.2,3.3. 3.4				

Tabla 3.4 Sesión 2

Tema	Fecha	Hora	Lugar	Asistentes
Generalidades de las SPA	12/09/16	16:00 - 18:00	10 - 307	3

	16/09/16	14:00 - 16:00	10-321	4
Desarrollo				
<p>Se inició repartiendo a cada uno de los participantes el nombre de una sustancia psicoactiva, cartelera y marcadores, para que escribieran allí lo que conocían acerca de esa sustancia.</p> <p>Una vez concluida esta actividad se socializo lo escrito por cada uno</p> <p>A continuación, con apoyo de presentación, se expuso las temáticas alrededor de las generalidades de las SPA, su clasificación, efectos, consumo problemático, factores de riesgo y protección.</p>				
Anexos: 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6				

Tabla 3.5 Sesión 3

Tema	Fechas	Hora	Lugar	N° Asistentes
Generalidades de la sexualidad / DsSsRs	19/09/16	16:00 - 18:00	10-307	4
	23/09/16	10:00 - 12:00	La Julita B11	6
Desarrollo				
<p>Se inició pidiendo a cada integrante que en una hoja de papel escribiera sobre las problemáticas de género y violencia de género que consideraba eran de mayor repercusión en la universidad.</p> <p>A continuación, se pidió a los integrantes dar características del hombre y la mujer las cuales se escribieron en dos columnas en el tablero. Se reflexiono sobre lo encontrado.</p>				
Anexos: 5.1, 5.2, 5.3, 5.4				

Tabla 3.6 Sesión 4

Tema	Fecha	Hora	Lugar	N° Asistentes
Elementos de Trabajo en	07/10/16	10:00 - 12:00	Jul- B-11	7

grupo/ Elementos Didácticos	10/10/16	10:00 - 12:00	10-307	5
Desarrollo				
<p>Se indicó a los participantes que formarán un grupo y que entre todos construir una propuesta para la promoción en alguna de las temáticas vistas anteriormente.</p> <p>Se socializo la propuesta construida.</p> <p>Por parte de los formadores se prosiguió a la conceptualización de la temática, presentando los elementos para el trabajo en equipo y analizando con los participantes cada uno de ellos de acuerdo a la experiencia de trabajo anterior de construcción de la experiencia.</p> <p>A continuación, con un juego de “Concéntrese”, en el cual los participantes debían hallar las parejas correspondientes, se presentaron los elementos didácticos y se explicaron cada uno de ellos por parte de los formadores.</p>				
Anexos: 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7				

Tabla 3.7 Sesión 5

Tema	Fecha	Hora	Lugar	Asistentes
Corresponsabilidad Universitaria / Violencia de género	14/10/16	10:00 - 12:00	Jul. B-11	7
	14/10/16	14:00 - 16:00	10-321	7
Desarrollo				
<p>Se inició repartiendo a cada integrante una hoja para que dieran respuesta a la pregunta sobre la responsabilidad universitaria que ellos tenían.</p> <p>A continuación, por parte de los formadores se expuso el concepto de Corresponsabilidad.</p> <p>Luego, se desarrolló un juego tipo escalera, el cual consistía en lanzar un dado y avanzar el número de casillas indicado. Con este juego se abordó temáticas relacionadas con la violencia de género, violencia en el noviazgo y ruta de atención a violencia sexual.</p>				
Anexos: 7.1, 7.2, 7.3, 7.4				

Tabla 3.8 Sesión 6

Tema	Fecha	Hora	Lugar	Asistentes
El video, su narrativa y forma	21/10/16	10:00 - 12:00	Jul. B-11	8
	21/10/16	14:00 - 16:00	10-321	10
Desarrollo				
<p>Para iniciar la sesión se preguntó a los integrantes acerca de los últimos vídeos que habían visualizado en redes sociales, el que más les gusto, el que los haya sorprendido, el que no les gustó.</p> <p>Se continuó con una exposición por parte de los formadores sobre la historia del vídeo.</p> <p>Se prosiguió con una actividad de circuito, la cual consistió en que, en parejas o grupos de tres, se debían buscar alrededor del campus una serie de palabras, las cuales fueron ubicadas con anterioridad por parte de los formadores, y con apoyo de un teléfono celular o cámara fotográfica registrar en vídeo el recorrido hecho para ubicar las palabras.</p> <p>Posterior del recorrido y de una breve visualización de los videos grabados y de conversar sobre la experiencia, se socializaron los distintos conceptos encontrados, fomentando primero una interpretación de los participantes y reforzando luego estos por parte del formador.</p>				
Anexos: 8.1, 8.2, 8.3, 8.4, 8.5, 8.6, 8.7				

Tabla 3.9 Sesión 7

Tema	Fecha	Hora	Lugar	Asistentes
Guión Técnico / Planos cinematográficos	24/10/16	16:00 - 18:00	10-307	6
	4/11/16	14:00 - 16:00	10-307	9
Desarrollo				
<p>Se inició la sesión con la visualización de un vídeo que exponía los diferentes planos que se manejan en la cinematografía.</p>				

<https://www.youtube.com/watch?v=CgL8kAYENOs>

A continuación, para reforzar el contenido del vídeo, se realizó un ejercicio con marcos hechos en cartulina, con los cuales los participantes ejemplifican cada tipo de plano visto.

Se continuó con exposición por parte de los formadores, sobre la estructura y realización del guion técnico.

se siguió con una actividad de producción de video. En parejas o grupos de tres se repartieron cada tipo de vídeo visto en la sesión anterior. De acuerdo al tipo, cada grupo debía realizar un vídeo y su respectivo guion técnico.

posteriormente se visualizaron los videos realizados y se reflexionó sobre el uso del video en la promoción de la salud.

Anexos: 9.1, 9.2, 9.3, 9.4, 9.5, 9.6, 9.7, 9.8, 9.9, 9.10

Tabla 3.10 Sesión 8

Tema	Fecha	Hora	Lugar	Asistentes
Grabación y realización de vídeo.	17/11/16	14:00	2-113	12
	24/11/16	10:00	2-113	11
Desarrollo				
<p>Los participantes participaron en la realización de los materiales para el vídeo. Cada participante colaboró en la grabación del video, exponiendo un derecho sexual y reproductivo.</p> <p>Los estudiantes que poseían conocimiento en la edición del vídeo, ayudaron con la edición del mismo.</p>				
Anexo: 10.1, 10.2 ,10.3				

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El desarrollo y aplicación de la secuencia didáctica, en el tiempo estipulado, se realizó con normalidad y tal cual a la planeación propuesta. De esta aplicación se obtuvieron los siguientes resultados:

La indagación por medio de encuesta (Anexo 1) sobre los hábitos de vida saludables y el consumo de productos audiovisuales de los participantes del proceso, arrojó los siguientes resultados y los cuales se muestran tabulados en el anexo 2:

Los datos recolectados con la encuesta permitieron tener información sobre los pocos hábitos de vida saludable, como la poca práctica de deporte, mala alimentación y malos hábitos de sueño de los participantes, evidenciando que son una población idónea para aplicar la secuencia didáctica, puesto que se hace necesario reforzar, educar y concientizar sobre los estilos y hábitos de vida y de esta manera incentivar en ellos un sentido frente a la participación en la formación y la importancia de trabajar la temática tanto para su propia vida como para la comunidad y la motivación para replicarlo a otros pares. Igualmente, la encuesta evidenció que el uso y consumo de audiovisuales por parte de los participantes es moderada y que el vídeo es el formato audiovisual de mayor preferencia. Esta relación con los audiovisuales les otorga elementos y conocimientos previos a partir de los cuales se puede generar un desarrollo y potenciamiento de los mismos para alcanzar los objetivos propuestos en la secuencia.

La encuesta también arrojó datos sobre la relación previa de los participantes con la metodología del trabajo en grupo, de la cual la mayoría tiene una experiencia previa, lo que les da idoneidad para desarrollar con ellos el proceso de la secuencia y reforzar estas habilidades y competencias, que les permita alcanzar un empoderamiento y liderazgo para promover la réplica del conocimiento a otros pares por medio de esta metodología.

La secuencia didáctica se planeó para ser desarrollada en un ambiente de aprendizaje presencial. Con un total de ocho sesiones, se logró integrar a los participantes en un aula de clases, el cual fue el espacio para el desarrollo de las diferentes actividades. Se consiguió en este espacio una integración de los participantes, tanto en las actividades de exposición teórica por parte del docente, como en aquellas de construcción colaborativa en grupos de trabajo. En las diferentes sesiones realizadas se implemente, tanto por iniciativa del docente como de los participantes, una distribución en el aula tipo mesa redonda, lo cual permitió una comunicación multidireccional entre los participantes, potenciando la interacción, el diálogo, el debate y la construcción colaborativa del conocimiento.

El aula no fue el único espacio en el que se desarrollaron actividades. Otros espacios del campus universitario fueron utilizados durante el desarrollo de algunas actividades, lo cual permitió que se extendiera el ambiente de aprendizaje más allá del aula, incentivando relaciones de integración con el ambiente del campus universitario.

El desarrollo de la secuencia en un ambiente de aprendizaje presencial generó las condiciones necesarias de integración y relación directa de los participantes y a partir de las cuales se pudo generar un proceso de construcción colaborativa del conocimiento. Desde esta perspectiva constructivista se realizaron las diferentes actividades, y siguiendo los postulados de la teoría, se trabajó desde los conocimientos previos de los participantes en base a los cuales se construyó el nuevo conocimiento. Las diferentes actividades de trabajo en grupo, debates de las problemáticas, diálogos de las temáticas, socialización de las actividades realizadas, ayudaron a generar un aprendizaje colaborativo en donde cada participante aportó desde sus habilidades y competencias.

La metodología de trabajo en grupo, como una forma de construcción y aprendizaje colaborativa del conocimiento, permitió a los participantes potenciar sus habilidades de trabajo colaborativo, en tanto se desarrolló una relación e interacción de trabajo en la cual los participantes, asumiendo un rol de acuerdo a sus habilidades y competencias, aportaron al desarrollo de las actividades propuestas. Estas habilidades también se reforzaron con el abordaje de los elementos para el buen desarrollo de esta metodología. Además, con el abordaje de los elementos básicos para la construcción de una estrategia didáctica, se

impulsó a que esta metodología de trabajo en grupo ayude a reforzar las habilidades y competencias de los participantes para la construcción de acciones de réplica del conocimiento a otros pares.

Las actividades desarrolladas implicaron un papel activo de los participantes, quienes siempre se mostraron dispuestos y motivados al desarrollo de las mismas, cumpliendo la responsabilidad demandada por cada actividad y desarrollando un trabajo autónomo en su realización.

El docente logró cumplir un rol como instructor instruccional, tanto en la exposición teórica de las temáticas, indagando conocimientos previos a partir de los cuales se ayudó y orientó la construcción del conocimiento de los participantes, como también en la explicación e indicación de las actividades a desarrollar, motivando a los participantes e incentivando su participación en el desarrollo de estas. Además del constante acompañamiento y asesoramiento en el proceso de construcción del conocimiento de los participantes.

La lúdica se logró introducir en el desarrollo de la secuencia didáctica como una metodología de gran importancia. Por medio de juegos lúdicos, que generaron dinámicas de participación e interacción activa entre los participantes, ayudando a la construcción colaborativa del conocimiento en el abordaje de algunas temáticas.

El vídeo, como uno de los componentes teóricos a abordar en la secuencia didáctica, también cumplió un papel como instrumento didáctico desde sus diferentes funciones educativas. Desde su función informativa apoyó la exposición de algunas de las temáticas abordadas, con la visualización de algunos productos audiovisuales referentes al tema. La función metalingüística del vídeo se evidenció en el mismo uso que se hizo del instrumento para la construcción de pequeños productos audiovisuales como ejemplificación de las distintas formas del vídeo, aprendiendo video haciendo vídeo. Otra de las funciones educativas del vídeo fue su función expresiva, que se vio reflejada en la creación de un producto audiovisual final, cuyo objetivo era contener un mensaje de promoción de la salud en una de las temáticas abordadas, en este caso, la elegida por el grupo de participantes fue sobre los derechos sexuales y reproductivos.

El abordaje de las diferentes temáticas relacionadas con las problemáticas de salud de la universidad, logró entregar a los participantes elementos teóricos para el reconocimiento de los conceptos generales alrededor de estas, permitiendo una sensibilización frente a la importancia de trabajar la educación y comunicación para la salud en la universidad como una estrategia para abordar y solucionar estas diferentes problemáticas, como también se logra una concientización frente a la corresponsabilidad universitaria de los participantes de la secuencia y su

papel en la generación de estrategias educomunicativas que contribuyan a mejorar la calidad y bienestar de la vida universitaria.

4.1 CONCLUSIONES

- Se consiguió generar un espacio de formación de formadores en estrategias para la educación y comunicación para la salud, en un total de ocho sesiones y de las cuales participaron un total de 15 estudiantes.
- Se aplicó encuesta para recolección de información sobre los hábitos saludables y consumo de audiovisuales de los participantes de la formación.
- Se abordaron los conceptos de salud y promoción para la salud.
- Se logró el reconocimiento de las generalidades del consumo de sustancias psicoactivas y de los factores asociados al consumo y el conocimiento de los aspectos generales de las sustancias más consumidas.
- Se expusieron los conceptos sobre sexualidad, sexo y género, y por medio de juego lúdico, domino, se socializaron los derechos sexuales y reproductivos.
- Se sensibilizó sobre la importancia de la corresponsabilidad universitaria y a través de juego lúdico, escalera, se abordó la violencia de género y la socialización de la ruta de atención a la problemática.
- Se entregaron elementos generales sobre el trabajo en grupo y elementos didácticos para la generación de estrategias de réplica del conocimiento a otros pares.
- Se abordó el concepto del vídeo, su narrativa y su forma. Además de las generalidades sobre planos cinematográficos y construcción de guiones técnicos.
- Se logró la construcción colaborativa de un producto audiovisual como estrategia de promoción de la salud sobre los derechos sexuales y reproductivos.

4.2 RECOMENDACIONES

- Se recomienda que la secuencia didáctica cuente con una segunda fase en donde se pueda reforzar y abordar más a profundidad las temáticas y otros aspectos relacionados con ellas.
- Es importante para reforzar y potenciar las habilidades comunicativas del uso e implementación del video, formar sobre las herramientas para la edición del mismo. Para ello se hace necesario contar con los espacios y recursos tecnológicos que ayuden y permitan realizar la formación en estas herramientas.

5. BIBLIOGRAFÍA

Ajustes al plan de desarrollo institucional 2016 - 2019 Universidad Tecnológica de Pereira.

Bravo Ramos, Luis. ¿Qué es el video educativo? Comunicar 6. 1996

Coll, cesar, otros autores. El constructivismo en el aula. Editorial Graó. México. 2007

Collazos O. César Alberto, Guerrero,Luis. Vergara, Adriana. Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor.

Desde El Campo De La Docencia. Gavidia Catalán, V., Rodes Sala, M.J. Y Carratalá Beguer, A. Enseñanza De Las Ciencias, 1993, 11 (3).

Duarte, J.: Ambiente de aprendizaje. Una aproximación conceptual. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

Fernández, Carlos. Galguera, Laura. Teorías de la comunicación. México: McGRAW-HILL, 2009.

J. Carrillo y G. Häbich, 1994

Joan Ferrés. Antonio Bartolomé. El vídeo: Enseñar vídeo, enseñar con el vídeo. Barcelona. 1991.

La Educación Para La Salud:Una Propuesta Fundamentada

La promoción de la salud como estrategia para el fomento de estilos de vida saludables. "Semillero de Investigación Saludable", Grupo de Investigación Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad de la Universidad de Caldas. Hacia la Promoción de la Salud, Volumen 15, No.1, enero - junio 2010, págs. 128 – 143

Marín Ossa Diego Leandro. Videoexpresión: Una invención de sí mismo. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad Ciencias de la Educación, 2010.

Omar Rincón. Narrativas Mediáticas: O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento. España. 2006.

Organización Mundial de la Salud, <http://www.who.int/suggestions/faq/es/>

Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1).*SciELO*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412011000100001&script=sci_arttext

6. ANEXOS

- Anexo 1.1_Encuesta
- Anexo 1.2_Encuesta resuelta
- Anexo 1.3_Encuesta resuelta
- Anexo 1.4_Encuesta resuelta
- Anexo 2_Tabulación encuesta
- Anexo 3.1_Sesión 1
- Anexo 3.2_Sesión 1
- Anexo 3.2_Sesión 1
- Anexo 3.3_Sesión 1
- Anexo 4.1_Sesión 2
- Anexo 4.2_Sesión 2
- Anexo 4.3_Sesión 2
- Anexo 4.4_Sesión 2
- Anexo 4.5_Sesión 2
- Anexo 4.6_Sesión 2
- Anexo 5.1_Sesión 3
- Anexo 5.2_Sesión 3
- Anexo 5.3_Sesión 3
- Anexo 5.4_Sesión 3
- Anexo 6.1_Sesión 4
- Anexo 6.2_Sesión 4
- Anexo 6.3_Sesión 4
- Anexo 6.4_Sesión 4
- Anexo 6.5_Sesión 4
- Anexo 6.6_Sesión 4
- Anexo 6.7_Sesión 4
- Anexo 7.1_Sesión 5
- Anexo 7.2_Sesión 5
- Anexo 7.3_Sesión 5
- Anexo 7.4_Sesión 5
- Anexo 8.1_Sesión 6
- Anexo 8.2_Sesión 6
- Anexo 8.3_Sesión 6
- Anexo 8.4_Sesión 6
- Anexo 8.5_Sesión 6_Video_recorrido
- Anexo 8.6_Sesión 6
- Anexo 8.7_Sesión 6
- Anexo 9.1_Sesión 7
- Anexo 9.2_Sesión 7
- Anexo 9.3_Sesión 7
- Anexo 9.4_Sesión 7

- Anexo 9.5_Sesión 7_Vídeo_seguridad
- Anexo 9.6_Sesión 7_Vídeo_Publicitario
- Anexo 9.7_Sesión 7_Vídeo_expresión
- Anexo 9.8_Sesión 7_Video_lesion
- Anexo 9.9_Sesión 7
- Anexo 9.10_Sesión 7
- Anexo 10.1_Sesión 8_Derechos Sexuales y Reproductivos
- Anexo 10.2_Sesión 8
- Anexo 10.3_Sesión 8