



El cambio social en las prácticas pedagógicas implementadas por profesores de programas de Comunicación Social - Periodismo en Bogotá DC.

Jorge Luis Yanastacy Rivas Zurita

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Sede Principal

Sede Bogotá D.C. - Sede Principal

Programa Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social

julio de 2023

El cambio social en las prácticas pedagógicas implementadas por profesores de programas de Comunicación Social - Periodismo en Bogotá DC.

Jorge Luis Yanastacy Rivas Zurita

Tesis de Maestría presentado como requisito para optar al título de Magíster en Comunicación, Desarrollo y Cambios Social

Asesor(a)

Catalina Campuzano Rodríguez

Doctora en Comunicación

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Sede Principal

Sede Bogotá D.C. - Sede Principal

Programa Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social

julio de 2023

Dedicatoria

Dedico este trabajo de investigación a mi familia, compañeros de clases, amigos y profesores que sin duda alguna contribuyeron de una u otra forma a que lograra mis objetivos académicos y personales. Y como esta tesis tiene que ver con el cambio social, también se la dedico a aquellas instituciones colombianas que creyeron que un venezolano no podría lograr triunfos tan grandes como el de titularse como magíster en Colombia. Sin rencor alguno, con la frente en alto, les digo: lo logré. Les dedico mi triunfo, augurándoles más reflexiones y aperturas para con todo el mundo.

Agradecimientos

Agradezco a Dios enteramente por sus enseñanzas, por darme la oportunidad de perdonar, crecer, reflexionar, deconstruir, resignificar y avanzar. Gracias a mi familia, en especial a mi madre, hermana y, en estos últimos meses, a mi sobrino Eilan por darme la alegría, compañía y motivación para salir adelante con este y otros importantes retos que Dios y la vida me colocaron en frente. Agradezco a los profesores que me mostraron que el cambio social es un proceso que es un tanto difícil medir, pero posible de gestionar y obtener importantes hallazgos; a los entrevistados de este trabajo que me permitieron visualizar las prácticas pedagógicas desde diferentes escenarios y a mis campos de trabajo como profesor universitario que sirvieron de lugares fértiles para comprobar que sí es posible promover prácticas pedagógicas mucho más humanas y transformadoras.

Contenido

Lista de tablas.....	7
Lista de anexos.....	8
Resumen	9
Abstract.....	10
1 Introducción.....	11
CAPÍTULO I	14
2 Planteamiento del Problema	14
2.1 Enseñanza universitaria en el campo de la comunicación en Colombia	16
2.2 Contexto de los programas de Comunicación Social en Colombia	22
2.3 Preguntas de investigación.....	26
2.4 Justificación.....	26
2.4.1 Aporte a la Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social	27
2.4.2 Aporte social y teórico	28
2.4.3 Aporte a los profesores	30
2.4.4 Aporte a las universidades	32
2.5 Objetivo general	34
2.6 Objetivos Específicos	34
3 Antecedentes.....	35
3.1 Profesores como agentes emancipadores y de cambio	35
3.2 Profesores como orientadores.....	38
3.3 Las tendencias en la enseñanza de la Comunicación	41
3.4 La formación de la Comunicación Social Periodismo hacia el cambio social	55
4 Marco Teórico.....	62
4.1 La opresión en la pedagogía.....	62
4.2 El enfoque de la pedagogía crítica	65
4.3 La política y el diálogo en la pedagogía	68
4.4 Los profesores como intelectuales públicos	70
4.5 Los profesores como intelectuales transformativos.....	73
4.6 Imaginarios del cambio social desde las prácticas pedagógicas	74

CAPÍTULO II	77
5 Metodología.....	77
5.1 Enfoque y tipos de investigación	77
5.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	78
5.3 Muestra	78
5.4 Análisis.....	80
CAPÍTULO III	86
6. Resultados	86
7. Conclusiones	128
8. Referencias bibliográficas	141
Anexos	149

Lista de tablas

Tabla 1.....	35
Tabla 2.....	51
Tabla 3.....	53
Tabla 4.....	59
Tabla 5.....	86
Tabla 6.....	89
Tabla 7.....	95
Tabla 8.....	102
Tabla 9.....	108
Tabla 10.....	115
Tabla 11.....	123

Lista de anexos

Anexos A.	150
----------------	-----

Resumen

En el contexto de la educación universitaria en Colombia la práctica pedagógica se vale de diferentes estrategias y recursos que se relacionan con la apropiación de metodologías, mecanismos o actividades en las que el profesor gestiona el conocimiento y aprendizaje hacia sus estudiantes. Asumiendo esa realidad en el contexto de la enseñanza de la Comunicación Social y el Periodismo en este país, objeto de estudio clave para esta investigación, se ha revisado lo que algunos autores muestran como actitudes impuestas y otras recomendadas bajo ciertas filosofías para la gestión de prácticas pedagógicas que promuevan actitudes de cambio social. Es por ello que, esta investigación de enfoque cualitativo contempla un análisis a partir de entrevistas realizadas a nueve profesores de universidades con sede en Bogotá DC., que ofertan el programa Comunicación Social Periodismo, teniendo en cuenta varias categorías que se relacionaron con la educación y el cambio social. De acuerdo con la apreciación de autores como Freire, P. (1968) en *Pedagogía del oprimido* en la que describen la existencia de prácticas que sitúan al profesor como anclado, oprimido o encerrado en el marco de una visión, probablemente convencido de que es la única, correcta o la que debe imponer a sus estudiantes, surge una reflexión, un llamado a la liberación de ambos. Una parte de este desafío requiere que los educadores creen que son capaces de fomentar el diálogo cívico, la discusión e inserción en problemas políticos, sociales y de diversa índole dentro de lo que el teórico crítico Giroux (1997) denomina *esfera pública*, entre otros aspectos, que involucren aprendizajes emancipatorios y críticos, que el profesor promueva en su rol como intelectual transformativo.

Palabras clave: Comunicación, cambio social, periodismo, prácticas pedagógicas.

Abstract

In the context of university education in Colombia, pedagogical practice uses different strategies and resources that are related to the appropriation of methodologies, mechanisms or activities in which the teacher manages knowledge and learning towards his students. Assuming this reality in the context of teaching Social Communication and Journalism in this country, a key study object for this research, we have reviewed what some authors show as imposed attitudes and others recommended under certain philosophies for the management of pedagogical practices that promote attitudes of social change. For this reason, this research with a qualitative approach contemplates an analysis based on interviews with nine professors from universities based in Bogotá DC, which offer the Social Communication Journalism program, taking into account various categories that are related to education and social change. In accordance with the appreciation of authors such as Freire, P. (1968) in Pedagogy of the oppressed in which he describes the existence of practices that place the teacher as anchored, oppressed or enclosed within the framework of a vision, probably convinced that it is the Unique, correct or the one that must be imposed on his students, a reflection arises, a call for the liberation of both. Part of this challenge requires that educators believe that they are capable of promoting civic dialogue, discussion and insertion in political, social and various kinds of problems within what the critical theorist Giroux (1997) calls the public sphere, among other aspects that involve emancipatory and critical learning, that the teacher promotes in his role as a transformative intellectual.

Keywords: Communication, social change, journalism, pedagogical practices.

1 Introducción

El análisis de las formas en las cuales las prácticas pedagógicas en universidades que ofertan el programa académico en Comunicación Social Periodismo en Bogotá D.C. podrían promover actitudes de cambio social, constituye el escenario crucial de esta investigación, que motivó al diseño de una investigación de carácter cualitativo, que a su vez facilitó, en primer lugar, la identificación de siete universidades que ofrecen la carrera profesional mencionada, la selección de nueve profesores que las integran y que cuentan con perfiles relacionados con experiencias y perspectivas que visualizan actitudes promotoras de prácticas pedagógicas motivadoras, innovadoras y orientadoras hacia actitudes de cambios sociales, así como la determinación de categorías de análisis como el relacionamiento profesor-estudiante, actitudes y desempeño en las prácticas pedagógicas, gestión del conocimiento, diálogo y participación, reconocimiento del entorno y la transformación o cambios.

Como perspectivas teóricas en esta investigación se menciona el aporte de autores de gran orientación pedagógica como Paulo Freire, Mario Kaplún, Henry Giroux para el desarrollo de argumentaciones en torno a la opresión en la pedagogía, el enfoque de la pedagogía crítica, la política y el diálogo, los profesores como intelectuales públicos, transformativos y los imaginarios del cambio social desde las prácticas pedagógicas.

Por medio de una entrevista de tipo focalizada, a la muestra seleccionada de profesores se les aplica un guion de entrevista en profundidad, y en el marco de la misma ruta metodológica se destaca el empleo de un enfoque correlacional y descriptivo, ya que el primero persigue la relación existente entre uno o más fenómenos o variables, es decir, la incidencia de ciertas prácticas pedagógicas con la promoción de actitudes de cambio social en sus estudiantes; mientras que, lo descriptivo se atribuye a la intención de “especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 60).

Los profesores participantes en el estudio pertenecen a instituciones como la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNINPAHU, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Santo Tomás, Universidad Central, Universidad Externado de Colombia y Fundación Universitaria Los Libertadores. Cada uno de ellos, desde sus diferentes anécdotas, descripciones y argumentos enfocan diversas características y elementos que hacen parte, en términos generales, de sus prácticas pedagógica en programas de Comunicación Social y Periodismo en Bogotá D.C., asimismo, reflexionaron acerca de sus actitudes y consideraciones implementadas desde sus cátedras, dejando ver la transdisciplinariedad en sus distintos procesos y experiencias pedagógicas.

Finalmente, este trabajo de investigación presentado para optar al grado de Magister en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social de UNIMINUTO puntualiza las distintas consideraciones y sentipensares subyacentes en prácticas pedagógicas inclusivas, humanas, motivadoras y orientadoras de determinadas actitudes de cambio social desde el relacionamiento profesor-estudiante, reconocimiento de la otredad, del contexto, de la relación con realidades desde el campo profesional de la Comunicación Social y el Periodismo, la comunicación para el desarrollo, las producciones audiovisuales, radiofónicas, la investigación formativa, entre otros campos disciplinares, en los cuales los profesores aducen acompañar, orientar y promover de forma constante la conciencia crítica en sus estudiantes en aras de analizar de qué forma el contexto en el que viven a diario les toca o impacta y cómo en esa medida se entretajan posturas sólidas sobre las diferentes realidades.

Haber consolidado los resultados de esta investigación permiten puntualizar consideraciones relevantes que ya existen en el marco de distintas prácticas pedagógicas, pero que merecen una mirada y reconocimiento institucional mucho más sólida por parte de la comunidad académica, integrada por universidades y sus autoridades, profesores y estudiantes, en torno a las particularidades que hoy en día caracterizan el quehacer en

prácticas pedagógicas que pueden apostarle con creces al crecimiento de la profesión y de los diferentes escenarios de la nación.

CAPÍTULO I

2 Planteamiento del Problema

En el contexto de la educación universitaria en Colombia la práctica pedagógica integra diferentes estrategias y recursos que se relacionan con la apropiación de metodologías en las que el profesor cita a autores, teóricos, casos de estudio o aquellos que se desprendan de su experiencia o la de otras fuentes en el oficio del que se refiera y, en consecuencia, diseña y ejecuta actividades académicas en cumplimiento de un microcurrículo o síntesis de contenidos que debe seguir en las asignaturas que imparte, tal como lo dicta el programa de una carrera previamente aprobada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, como ente rector en la materia.

En un contexto ampliado, la práctica pedagógica “se concibe desde las realidades de los diferentes escenarios educativos y se desarrolla por medio de una historicidad no sólo del maestro, también de la sociedad o del contexto” (Rojas y Castillo, 2016, p. 13). En el libro *Rastros y Rostros del Saber*, los autores Rojas y Castillo realizan un amplio estudio de la pedagogía y sus impactos en el aprendizaje de los estudiantes. Añaden que las prácticas pedagógicas estarán ligadas hacia el fortalecimiento del profesor y su misión de intentar transformar la realidad desde su quehacer en la producción de conocimientos:

En cuanto a los propósitos de la práctica pedagógica (Villar Peñalver, 2010) considera como relevantes el desarrollo profesional del docente y la producción de un conocimiento válido fundamentados en la ciencia, la cultura y las artes; sitúa a la práctica pedagógica donde el docente está llamado además a: aprehender y transformar colectivamente la realidad, propiciar el desarrollo social e individual, suscitando un espíritu científico. (p. 8)

Lo anterior permite comprender que en la práctica pedagógica puede existir la oportunidad, en la cual el profesor pueda promover aprendizajes determinados en sus estudiantes, un proceso en el que probablemente no solo toma en cuenta el contexto educativo, sino el social, del estudiante y el suyo para viabilizar transformaciones que permitan un reconocimiento de las realidades, generación de competencias y caracterización de ciertos matices en las formas de interacción o relacionamiento entre profesor y estudiante. El profesor –según Pinilla (2014), en un artículo publicado por Universidad Nacional de Colombia titulado “El maestro universitario como profesional autónomo”- debe reunir una serie de valores, habilidades y conocimientos en el ejercicio de su profesión, lo cual le permitirá resolver o participar en situaciones que ameriten una mirada autónoma y flexible. Asimismo, acerca del rol del docente, refiere la siguiente apreciación en torno a sus expectativas:

En segundo lugar, en el nivel de la educación universitaria, la cúspide del maestro es llegar a ser investigador para generar conocimiento no sólo en el área que enseña, llámese disciplina o profesión, sino sobre su práctica educativa; en cada una de estas áreas podrá investigar con el respectivo nivel de exigencia y profundidad según su formación e intereses y, así, contribuirá a la misión de la universidad. (párr.12)

Refiere Pinilla (2014) que el docente en su rol como investigador fortalecerá su ejercicio pedagógico apropiando conocimientos y compartiendo aportes teóricos con sus estudiantes con un nivel determinado de profundidad, de modo que su práctica como maestro implique una constante actualización del tema que imparte, pero además hará uso de la creatividad para exponer casos y generar técnicas que le permitan enseñar bajo constantes cambios a sus alumnos.

En el marco de estas reflexiones, no podrían dejarse a un lado las ideas del filósofo y pedagogo Paulo Freire en 1996 en su libro *Pedagogía de la Autonomía*, quien manifiesta el rol del docente como un sujeto promotor de cambios, asimismo, como un profesional que en el proceso de educación se preocupa por ser empático con sus estudiantes:

El gesto del profesor valió más que la propia nota de diez que le dio a mi redacción. El gesto del profesor me daba una confianza aun obviamente desconfiada de que era posible trabajar y producir. De que era posible confiar en mí, pero que sería tan equivocado confiar más allá de los límites como era en ese momento equivocado no confiar. (p. 14)

2.1 Enseñanza universitaria en el campo de la comunicación en Colombia

A partir de la cita anterior, en gran medida, son esas actitudes que se encaminan hacia la generación de una transformación social en el docente y sus estudiantes las que guiarán parte de la investigación que aquí se plantea. Ahora bien, se ha revisado lo que algunos autores asoman como actitudes a desempeñar por parte de un profesor en sus aulas, pero en este punto es ineludible revisar determinados criterios teóricos acerca de la enseñanza de la Comunicación Social y el Periodismo, un objeto de estudio clave para este trabajo de investigación. Uno de los primeros criterios es el de Restrepo (2000) citado por Fidel y Restrepo (2014), quien advirtió que en la formación de periodistas en las aulas de las universidades se refleja una marcada ambigüedad:

No cabe duda de que parte de la actual crisis de los medios en Colombia hunde sus carencias en una formación ambigua y sin coyuntura que se gesta en las aulas y se perpetúa en la sala de redacción. La prensa ha sufrido de ese

anacronismo con la desaparición de géneros fundamentales en su hacer como la crónica, el informe especial, los perfiles, las reseñas y la investigación periodística que busca en el periodista a su más claro y noble interlocutor. Estamos sumergidos de hecho en la era del periodismo superficial, de la trivialización farandulización de la información (p. 93)

Los autores realizan una crítica a las formas un tanto involucionadas de enseñar el oficio del Periodismo al señalar que los medios y las mismas universidades se preocupan más por la inserción de la tecnología en el auge de la información que en la propia función formativa de los futuros profesionales del periodismo. Esta crítica coincidirá con la de Agudelo (2005), citado por Fidel y Restrepo (2014), un autor que, preocupado por las formas de impartir clases en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Antioquia, realizó una serie de investigaciones en esa institución en las que sitúa la discusión hacia la práctica más que a la teoría:

En el espíritu de aprender haciendo, el equipo decidió invertir el orden tradicional de la enseñanza básica del periodismo. En lugar de empezar por la redacción, se decidió por la introducción de algunos conceptos básicos y en las primeras o tres semanas del taller de introducción de la carrera (Periodismo I) formular asignaciones periodísticas para los estudiantes. La decisión estaba anclada en el proceso de “hacer” una historia (...). En el proceso fueron abandonados los simulacros donde los estudiantes aprenden a escribir inventando historias o prestándolas de los libros de textos (p. 40)

De esta forma, Agudelo es uno de los autores que enfatiza en la enseñanza desde las prácticas reales de situaciones en las que se amerita una profundidad investigativa por parte del educando en Periodismo, un criterio que no deja a un lado la formación teórica, pero que sí

defiende la realización de ejercicios reales en los que se da una vinculación directa con las fuentes de información, con las comunidades o sujetos que hacen parte del hecho noticioso. Además, este autor es uno de los influyentes en la discusión en torno al estudio del Periodismo de una forma independiente de la Comunicación Social.

Por su parte, Cabrera (2009), acerca de la enseñanza del periodismo escrito, sostiene que existen “viejos modelos pedagógicos sintetizados en contenidos simplistas” (p. 129). En su artículo titulado “estrategias didácticas para el proceso de enseñanza y aprendizaje del periodismo escrito en educación superior, bajo los postulados del aprendizaje significativo”, para la Universidad de Cartagena, invita a modificar algunas estrategias de la enseñanza del periodismo en las universidades:

En periodismo escrito, esos enfoques se manifiestan por medio de un anquilosamiento de algunos docentes mediante la perpetuación de viejos modelos pedagógicos sintetizados en contenidos simplistas, basados en una bibliografía que sólo es conjugada con la experiencia del docente en el ejercicio periodístico. De modo, que el estudiante se limita a la consulta de unos pocos autores y a las historias y anécdotas de su profesor. Poco queda, pues, para la participación, el análisis de problemas, la consulta de otros autores y expertos, la reflexión sobre la pertinencia de los temas con respecto al contexto social y la elaboración de productos escriturales argumentativos y propositivos por parte del aprendiente. (Cabrera, 2009, p. 129)

Un criterio que también invita a generar formas diferentes de la enseñanza del Periodismo es el de la autora Vega (2010), quien por más de diez años fue editora del periódico El Tiempo. Para ella “es fundamental la lectura crítica de textos periodísticos y un acompañamiento constante del docente en el proceso de construcción de los textos” (p. 72).

Otro factor resaltado por Ceballos (2010) es que los docentes de periodismo también requieren formación pedagógica, haciendo ver la necesidad de la apropiación de competencias en el ámbito la docencia, significando que un profesor además de poseer conocimientos respecto a su oficio profesional debe tener la capacidad de desarrollar una estructura o planes evaluativos que permitan a sus estudiantes el desarrollo de destrezas y habilidades.

Nuevamente, es conveniente citar a Fidel y Restrepo (2014), quienes en un artículo publicado por la Revista Luciérnaga de las universidades Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid y la Autónoma de San Luis Potosí profundizan en la crítica respecto a la enseñanza del periodismo en el marco de la carrera de Comunicación Social:

Cuando se reformaron las carreras y el periodismo entró a hacer parte de la carrera de Comunicación Social, se sacrificó su especificidad, su aliento vocacional, su fundamentación ética, “pero, sobre todo, se sacrificó la enseñanza del periodismo como una actividad que se aprende haciendo y se le redujo a encuentros pasivos en las aulas de clase con propuestas de simulacros de redacción sobre realidades ficticias” (p. 92).

Las apreciaciones de los autores antes mencionados sitúan el análisis, como se mencionó en el aporte de Agudelo (2005), en la formación del periodista desde las aulas, bajo un enfoque curricular eminentemente marcado por el estudio del Periodismo y no propiamente desde la Comunicación Social. “La enseñanza del Periodismo Escrito, Alternativo y Popular, no es un tema recurrente en las preocupaciones académicas en Colombia” (p. 95), señalan los autores, invitando a fortalecer los procesos de enseñanza en torno al Periodismo, en los que existan énfasis en el hacer, en la práctica real de ese oficio. Es también conveniente citar los aportes y reflexiones teóricas como las de Tabares (2014) expuestas en su artículo científico publicado en la Revista Comunicación:

El primer criterio destacable en este apartado es que para enseñar periodismo hay que ser periodista. Ser periodista, en este caso, no se queda en tener el título profesional, sino en haber ejercido en un medio de comunicación, ya sea tradicional o independiente. Esta experiencia es la que permite al docente no solo hablar desde la teoría, sino brindar un contexto desde la práctica. (p. 72)

Desde esta disertación la autora mencionada en el párrafo anterior expone la necesidad de enseñar desde la experiencia, pero también invita a hacerlo desde la simulación de campos o prácticas reales, en el ámbito del periodismo (enfoque del que trata su artículo), que trasladen al estudiante a escenarios muy parecidos a la realidad, una dinámica que convierte al docente en un sujeto promotor de una transformación social en el cambio de la enseñanza, el cual –según Tabares- pasa de ser un docente a un editor.

Tras haber hecho un estudio titulado “Los programas de comunicación social en Colombia hacia un futuro conectado”, los autores Zambrano, Pérez y Santana (2014) citando a Zambrano, Medina y García (2001) enfatizan cómo la educación en el campo de las universidades que imparten la carrera de Comunicación Social Periodismo se viene replanteando debido al auge de las tecnologías:

El auge de estas tecnologías a las que empezamos denominando nuevas y que posteriormente llamaremos digitales, hasta llegar a lo que ahora ya reconocemos como red están impactando a la educación en general y a los programas profesionales de comunicación social, en particular, los cuales deben responder a la necesidad de una nueva visión de sus contenidos y perfiles, expresados en el marco de una sociedad en permanente cambio que “exige replantear la manera de elaborar, adquirir y transmitir información y

conocimiento con criterios de calidad y equidad, lo que cobra cada vez más valor y significado en estos tiempos de globalización” (p. 53).

En la enseñanza universitaria en el campo de la comunicación en Colombia, esta intención queda plasmada en la Resolución No. 3457 de diciembre de 2003 del Ministerio de Educación Nacional, cuando describe que los programas que impartan la carrera de Comunicación e Información:

(...) buscarán que el Comunicador adquiera las competencias cognitivas, comunicativas y socioafectivas necesarias para lograr un acercamiento tanto a la comprensión de los medios, la cultura y la comunicación en la sociedad contemporánea, como a las formas prácticas de expresión, comunicación e información. (p. 2)

Lo anterior a su vez permite entender que existe una delimitación clara sobre las expectativas de formación del profesional en dicha área. También así lo patentó en 2004 la Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios de Comunicación (AFACOM), en la descripción de:

Las competencias en Comunicación, como la “creación, desarrollo y aplicación de conocimientos, destrezas y habilidades orientadas a la solución de problemas desde la comunicación, mediante el análisis, lectura e interpretación de contextos, utilizando lenguajes específicos para un ejercicio profesional con responsabilidad social. (p. 17)

La anterior afirmación deja entrever un aporte conceptual en el que participaron la Universidad Mariana de Pasto, Universidad Autónoma de Occidente y Universidad Santiago de Cali.

Por otra parte, el campo del aprendizaje en la comunicación transita por la necesidad de actualizarse constantemente, según deja ver Pereira (2005), entonces director de la facultad de Comunicación Social y coordinador académico de la cátedra Unesco de Comunicación, en su artículo titulado “La comunicación: un campo de conocimiento en construcción”, en cuya síntesis invita a comprenderla:

(...) Más como un campo de conocimiento transdisciplinario que como una disciplina. Un campo en permanente construcción que se ha venido legitimando, afinando sus metodologías de investigación y construyendo algunos abordajes teóricos y metodológicos en el proceso de creación de nuevos conocimientos. (p. 414)

Se trata de nuevos conocimientos que deben ser compaginados en las aulas con la generación de procesos académicos como la investigación, el fomento de la capacidad crítica y la creatividad, a modo de potenciar las habilidades intelectuales de los comunicadores sociales periodistas en formación universitaria (Tabares, 2014).

2.2 Contexto de los programas de Comunicación Social en Colombia

Autores como Zambrano y Pérez (2014), quienes escribieron el artículo titulado “Los programas de comunicación social en Colombia: Hacia un futuro conectado”, realizan un estudio minucioso de las propuestas curriculares de ese pregrado en el que analizan distintas variables, como tecnológicas, empresariales, de contenido, así como su pertinencia con base a

líneas gubernamentales y el contexto nacional para determinar la idoneidad de la carrera ofrecida desde más de 52 programas académicos en todo el país. En dichas conclusiones, afirman que la mayoría de ellos “abordan la comunicación y fundamentan su quehacer desde la cultura, la sociedad y la tecnología. Aplican herramientas mediáticas e informáticas en la construcción de mensajes, en el uso de códigos múltiples y en la contextualización y conceptualización de diferentes fenómenos comunicativos” (p. 103).

Asimismo, destacan que tales programas se enfatizan en áreas a fines a la publicidad, comunicación organización, periodismo y producción para radio, televisión y medios impresos, “todos estos campos con apoyo tecnológico” (p. 104). Si bien los autores aseguran que existe una interdisciplinariedad desde el enfoque curricular, consideran que desde los programas de Comunicación Social deben trabajar por una mayor integración de saberes con el ánimo de orientar el perfil del profesional hacia los enfoques sociales, a modo de formar a comunicadores capaces de interrelacionarse con todas las complejidades de distintos aspectos ligados al desarrollo de la nación.

Más adelante, la investigadora Henao (2019) desde el programa académico Periodismo y Opinión Pública de la Universidad del Rosario estudió la “la pertinencia de las propuestas formativas de los programas de comunicación y periodismo con respecto a las necesidades laborales de la región Bogotá-Centro de Colombia” (p. 124), en cuya investigación detectó que 15 de los programas académicos seleccionados para el estudio en la capital del país, identifican como necesidades más apremiantes en el marco del contexto nacional el ciberperiodismo, la afluencia del big data, la economía naranja, las tendencias de la comunicación digital y los roles de quienes ejercen ese campo disciplinar, el emprendimiento y la ecología. Todos estos han servido como base para justificar la oferta del programa académico, no obstante, existen otras áreas de la comunicación que, pese a que no se resaltan como las principales, la investigadora estima que:

(...) reclaman un posicionamiento mayor en la comunicación. En efecto, la producción audiovisual, las relaciones públicas, la publicidad, la logística, la investigación, la comunicación vinculada a la administración, la innovación, el trabajo en el tercer sector/ proyectos sociales, el diseño y la comunicación para el desarrollo y el cambio social. (p. 125)

Por consiguiente, se trata de temáticas que deben continuar emergiendo desde los programas académicos como elementos clave dentro del perfil del graduado o estructura formativa de los comunicadores sociales, debido a que -según Henao (2019) representarán oportunidades para el fortalecimiento académico de quienes se forman en esta profesión, más que la oferta de los énfasis en comunicación organizacional y periodismo, los cuales señala de acaparar el plan curricular que se dispone en varias universidades y que desatienden áreas, como la producción audiovisual, la comunicación relacionada con la administración, innovación, para el desarrollo y el cambio social.

En definitiva, los argumentos de varios autores mencionados que se enfocan en algunas de las características y elementos que hacen parte, en términos generales, de las prácticas pedagógicas en programas de Comunicación Social y Periodismo en Bogotá D.C., las actitudes y consideraciones críticas de los profesores, implementadas desde sus cátedras, permitirán problematizar –en primer lugar- el enfoque de esta investigación.

En un segundo orden, este proyecto de investigación pretende identificar cuáles son las universidades que ofertan el programa académico de Comunicación Social Periodismo en la capital del país, y que a su vez guardan relación alguna con el cambio social mediante sus prácticas pedagógicas, asimismo, reconocer el rol del profesor de la profesión, como figura importante en dicho proceso, haciendo énfasis en sus métodos en el aula, sus perspectivas y aportes encaminados a transformar y fortalecer cada vez más la formación de sus estudiantes.

De igual forma, se planea conocer en qué medida, a través del rol del profesor, se impacta en el desarrollo humano del estudiante, en la formación de sus valores, en el fomento del diálogo y la construcción colectiva de cosmovisiones del entorno que le rodea en su formación como comunicador social periodista, entre otros procesos pedagógicos, podrán dar pie a la determinación de algunas variables y/o categorías de análisis que permitirán analizar la evidencia de un cambio social tras la ejecución de prácticas pedagógicas desde los programas de Comunicación Social Periodismo en Bogotá D.C.

Incluso, desde la óptica de los profesores que imparten cátedras en los referidos programas académicos existen paradigmas, métodos, premisas y consideraciones que identifican sus prácticas, pero seguramente habrá ideales y proyecciones en torno a cómo se imaginan la pedagogía desde una mirada innovadora, transformadora y más dinámica, incluso cabe la posibilidad de estudiar si, por ejemplo, desde la perspectiva del autor A. Silva, quien ha escrito más de 20 libros acerca de imaginarios, específicamente su teoría de los imaginarios sociales, puede servir como eje de discusión en torno a los imaginarios de los profesores de Comunicación Social Periodismo en Bogotá D.C., con relación a cómo vislumbran las prácticas pedagógicas en el marco del cambio social.

Justamente, Freire (1996) se refería a la educación liberadora y transformadora como aquella que es capaz de dar “la importancia del proceso más que en el producto – el método se debe construir entre todos, en comunidad” (p. 52). Es precisamente, lo que se pretende estudiar, es decir, si las prácticas pedagógicas empleadas por los programas académicos y el rol del docente sirven de guía a sus estudiantes en la búsqueda de un método, de una experimentación, de la conformación de criterios, valores y perspectivas para construir conocimientos y experiencia profesional, de forma transformadora, desde la óptica de cambios y transformaciones, en torno a la enseñanza de la Comunicación Social y el Periodismo.

Además, aquí es donde entra en vigor el rol del profesor de Comunicación Social Periodismo, debido a que es él, quien más que un profesor, es quien se convierte en un

referente para el proceso y en un acompañante directo, cercano y empático del estudiante.

Kaplún (1985) en su libro *El Comunicador Popular* se refiere al rol del profesor en el modelo de educación con énfasis en el proceso: "(...) y en el que hay también quien está ahí -el "educador/educando"-pero ya no como el que enseña y dirige, sino para acompañar al otro, para estimular ese proceso de análisis y reflexión, para facilitárselo; para aprender junto a él y de él; para construir juntos" (p. 51).

Finalmente, se sugieren las siguientes preguntas de investigación guiarán, en gran medida, el curso de la metodología de este proyecto:

2.3 Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas implementadas por profesores de programas de Comunicación Social y Periodismo en Bogotá que se orientan a generar actitudes de cambio social en sus estudiantes?

- ¿Cómo desde una práctica pedagógica implementada por un programa académico en Comunicación Social Periodismo y sus profesores pueden generarse actitudes de cambio social en los estudiantes?

2.4 Justificación

Según reportes publicados en 2021 en la página web del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), del programa académico en Comunicación Social Periodismo, se han graduado 1713 personas en todo el país, de las cuales 1396 corresponden sólo a Bogotá DC, mientras que 26.676 se habían matriculado para ese mismo

año en todo el país, de los cuales 12.450 fueron solo en la capital de Colombia. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, hay 18 programas académicos en Comunicación Social Periodismo en Colombia, que se encuentran con registros calificados activos, mientras que la AFACOM registra 63 facultades en todo el país desde las que se ofrecen carreras ligadas a la comunicación. Ahora bien, más allá de las cifras de estudiantes de Comunicación o de quienes se graduaron en esta profesión, conviene destacar el aporte que varios de los programas académicos están generando a través de las prácticas pedagógicas implementadas por sus profesores hacia sus estudiantes, con la mirada inclinada hacia la generación de actitudes de cambio social.

2.4.1 Aporte a la Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social

Por ello, en este proyecto de investigación que hace parte de la Maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social de UNIMINUTO se analizará la naturaleza de las prácticas pedagógicas de los programas de Comunicación Social Periodismo en Bogotá D.C. y sus profesores, así como sus apuestas para promover actitudes de cambio social en los estudiantes. Lo anterior se soporta en el objeto de dicho posgrado, el cual persigue la formación de “investigadores y profesionales con capacidad para desempeñarse en múltiples escenarios académicos, políticos, empresariales y comunitarios, que emprendan planes y programas de comunicación orientados al desarrollo integral, humano y social” (AFACOM, 2014, p. 2).

Además, este trabajo de grado se enmarca en la línea de investigación de la mencionada maestría, específicamente, en la sublínea denominada Comunicación, Educación y Cambio Social, cuyo propósito “se enfoca en el reconocimiento y análisis de las prácticas

culturales desde la relación comunicación-educación, con acento en la constitución de ciudadanías” (AFACOM, 2014, p. 5).

En consecuencia, este proyecto de grado servirá de referencia en torno a la confluencia entre la Comunicación Social y el Periodismo, la educación y las prácticas pedagógicas que, con características y casos en específico, buscará demostrar si es posible o no la promoción de actitudes de cambio social en estudiantes, cuyas formas de aprendizajes en torno a varias disciplinas de la profesión, vislumbrarán transformaciones, experiencias y consideraciones que podrán servir de escenarios futuros para diálogos, conversatorios y definiciones de posibles nuevas estrategias pedagógicas para el fomento y continuidad de la innovación desde los programas de Comunicación Social Periodismo no solo en Bogotá D.C., sino en otras regiones del país.

2.4.2 Aporte social y teórico

Reconocer las prácticas pedagógicas, sus características y el rol del profesor para promover situaciones que deriven en actitudes de cambio social podrá significar un aporte no solo al posgrado en específico, sino a la universidad per se, ya que desde luego este trabajo tendrá como uno de sus soportes la mención de perspectivas teóricas, que no son más que esos aportes reflejados en la gestión y reconocimiento de visiones sobre la interrelación entre la comunicación, educación y el cambio social. Uno de los teóricos y aportes que no puede faltar en este apartado es el Freire (2004), quien en su obra *Pedagogía de la autonomía* genera una de sus más destacadas reflexiones sobre el legado del profesor preocupado por generar una transformación en sus formas de relación y de impactar en el aprendizaje de sus estudiantes:

El gesto del profesor valió más que la propia nota de diez que le dio a mi redacción. El gesto del profesor me daba una confianza aún obviamente desconfiada de que era posible trabajar y producir. De que era posible confiar en mí, pero que sería tan equivocado confiar más allá de los límites como era en ese momento equivocado no confiar. (p. 21)

Lo anterior podría considerarse como actitudes de cambio social que desde la pedagogía del profesor se desarrollan y la intención de este proyecto de investigación es, en gran medida, en explorarlas, en indagar en torno a las prácticas que motivaron a los docentes a emplearlas con fines, metas y proyectos en particular. Posiblemente, una de esas finalidades - también integrada como uno de los posibles aportes teóricos- sea el reconocimiento de la denominada "educación liberadora" de Freire, citada a su vez por Kaplún en 1985 en su obra *El comunicador Popular. Parte I Modelos de educación y modelos de comunicación*.

En esta literatura, además pertinente para el tema de estudio del proyecto actual, se dedica un apartado a la "Educación con énfasis en el proceso", en la cual el autor y educador argentino infiere sobre el resultado estimado de las relaciones entre educando y educador, así: "No más un educador del educando. No más un educando del educador, sino un educador-educando con un educando-educador" (p. 49). Más adelante, añade:

El cambio fundamental aquí consiste en el paso de un hombre acrítico a un hombre crítico; en ese proceso de un hombre desde los condicionamientos que lo han hecho pasivo, conformista, fatalista, hasta la voluntad de asumir su destino humano; desde las tendencias individualistas y egoístas hasta la apertura a los valores solidarios y comunitarios. (p. 50)

Así, lo complementa otra educadora de reconocida trayectoria académica y comunicacional: Alfaro R, (2006), quien en su obra literaria *La Otra Brújula*, se refiere a las formas de desarrollo gestadas desde la comunicación y educación con propósitos claros de generar cambios sociales en los públicos: “El desarrollo supone palabra compartida en la acción de transformar, construyendo nuevos sentidos comunes” (p.17).

Además, Barranquero y Rosique infieren que la Comunicación y Educación (CE) es una vertiente o línea que se relaciona abiertamente con la Comunicación, Desarrollo y Cambio Social (CDCS), en cuya convergencia está la participación y el diálogo en las comunidades, acciones promovidas por quien -desde una perspectiva ética y política- promueven una pedagogía en la cual hay “énfasis en el proceso (más que en los productos); una teoría surgida a partir de la práctica concreta en torno a la conexión entre teoría y práctica; o la invitación a alentar e implementar relaciones dialógicas con la población” (p. 85).

2.4.3 Aporte a los profesores

Tabares (2014), quien escribió un artículo científico en el que analiza las discusiones sobre la enseñanza de la Comunicación Social y el Periodismo en Colombia, alude a la necesidad de que desde las universidades que ofertan dicho programa y de los profesores que hacen parte de ellos, se combine y fortalezcan las áreas científica e investigativa con los distintos saberes y habilidades prácticas para así consolidar una formación integral que propenda por un ejercicio profesional calificado para cualquier escenario. También, la autora haciéndose eco de análisis realizados en el campo disciplinar de la Comunicación Social y el Periodismo de universidades como la Pontificia Javeriana, considera pertinente que desde el rol del docente y las prácticas pedagógicas se promuevan habilidades que le permitan al comunicador en formación ser un gestor de proyectos en cualquier área.

Con énfasis en el rol del docente, la profesora e investigadora considera que sus colegas deben:

Participar y motivar el debate conceptual y la investigación, a la vez que facilitan la generación permanente de productos comunicativos creativos, novedosos y adecuados a las exigencias del tema en cuestión; con equilibrio lógico entre la transmisión y la discusión y con una visión necesariamente interdisciplinaria del mundo, sus acontecimientos y problemas. (p. 72)

Su visión es común a la de Zambrano, Pérez y Santana (2014), autores del artículo “Los programas de Comunicación Social en Colombia: Hacia un futuro conectado”, en el que emplazan a las universidades a generar una mayor integralidad en sus currículos, específicamente, hacia distintos saberes y enfoques mediante prácticas innovadoras que se acerquen “más a la complejidad de lo social. En ese sentido, dichos programas se deben reorientar hacia un eje fundamental y transversal como es el digital, destinado a la consolidación de procesos y productos de comunicación, adecuados y afines con las dinámicas del desarrollo del país” (p. 109).

Estas visiones reflejan el aporte que este proyecto podría generar a los profesores universitarios, toda vez que, no solo se busca destacar las perspectivas descritas acerca de las prácticas pedagógicas en Comunicación Social Periodismo, qué las ha caracterizado, cuáles han sido sus logros, evidencias de cambio social, qué paradigmas han motivado a sus quehaceres en la gestión formativa hacia sus estudiantes, sino, además, cómo evalúan el campo disciplinar de la profesión en aras de generar transformaciones, formas diferentes e innovadoras de aprendizaje, entre otras categorías y/o variables que podrían funcionar como reflexiones teórico-prácticas y de lecciones aprendidas para los catedráticos en la profesión.

2.4.4 Aporte a las universidades

Teniendo en cuenta que en este trabajo de investigación se identificarán las características de programas de Comunicación Social Periodismo en Bogotá D.C., y su acercamiento o relación desde las prácticas pedagógicas con el cambio social, es posible, además, analizar qué se define en el campo de las escuelas o facultades de Comunicación Social Periodismo como lineamientos, estrategias o acciones para promover prácticas pedagógicas que permitan que, entre otros principios, el estudiante pueda o no vislumbrar a su profesor como un referente inmediato, una guía a primera mano y una oportunidad cercana de conocer -mediante la experiencia del docente- cómo elaborar ciertos productos, procesos, diseñar planes, comprender realidades, definir acciones, estructurar políticas y procedimientos comunicacionales que reflejen un accionar profesional integral, ético, con compromiso y responsabilidad hacia el entorno que les rodea.

En general, el estudio de las competencias formativas frente a las tendencias actuales que se orienten hacia la apropiación de conocimientos, técnicas y destrezas que les permiten a los estudiantes hacer frente a cualquier responsabilidad, requerimiento o reto profesional y laboral desde perspectivas específicas, así como la gestión de universidades colombianas que le apuesten a la implementación de prácticas pedagógicas, como estrategias para generar bienestar, inclusión y sobre todo el desarrollo de diversas habilidades que demanda el contexto vigente desde los ámbitos sociales, tecnológicos, empresariales, económicos, de empleabilidad, entre otros, serán oportunidades para las reflexiones que podrían surgir y elevarse a las universidades que oferta la carrera de Comunicación Social Periodismo en Bogotá D.C y en el país en el sentido de someter a revisión las prácticas empleadas por sus docentes y los resultados o impactos que se evidencien a partir del quehacer profesional de sus graduados.

El aporte a las universidades podría derivarse en un exhorto a la revisión de los perfiles del graduado, propósitos formativos o competencias que se buscan generar desde los diseños curriculares y estructuras actuales que forman parte de sus prácticas pedagógicas en el marco de la evaluación de lo que demandan los contextos actuales. Por ejemplo, en 2021 la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) en la convocatoria oficial para participar en el Sexto Encuentro de Prácticas Pedagógicas Innovadoras, la cual fue publicada en el portal web de Eventos UNIMINUTO (<https://eventos.uniminuto.edu/>), en cuyo texto describe el fundamento de las habilidades que requieren los universitarios de la actualidad:

(...) los acelerados cambios del mundo han generado entornos dinámicos que propician para los individuos sociedades diversas, caracterizadas por la convivencia con la inteligencia artificial y un mercado laboral incierto con empleos y tecnologías que aún no se han inventado. Esto va a requerir el desarrollo de habilidades que les permitan adaptarse adecuadamente a las circunstancias que enfrenten, así como apuestas de inversión de los países y las instituciones de educación superior, no solo en conocimiento y habilidades específicas y técnicas, sino también en habilidades transversales. Estas habilidades del siglo XXI son denominadas también fundacionales porque los individuos construyen mediante ellas vidas productivas y estables; esto sucede gracias a que, a lo largo de la vida, las habilidades interactúan y se consolidan sobre pilares anteriores (Berniell et al., 2016). Por tanto, están asociadas al desarrollo socioemocional de los individuos, al compromiso y desempeño académico y laboral y otros muchos efectos positivos en el bienestar individual y colectivo. (p. 5)

Desde esa óptica, se comprende que las habilidades que adquiere un individuo se convertirán en premisas o pilares clave para su accionar, denotando su nivel de competitividad, compromiso y desempeño en distintas labores profesionales. Es posible que para lograr tal propósito quienes se forman desde las aulas universitarias reconocen y exploran metodologías diversas para generar nuevos conocimientos y transitar por aprendizajes significativos a través de prácticas pedagógicas diferentes o con nuevos elementos transformadores, dinamizadores, que pongan énfasis en cómo se está la formación del futuro comunicador desde una óptica, tal vez más pragmática, humana y que le proporcione obtener mayores utilidades y reflexiones al estudiante.

2.5 Objetivo general

Analizar las prácticas pedagógicas implementadas en programas de Comunicación Social Periodismo en Bogotá DC y los aportes de sus profesores para la promoción de actitudes de cambio social en los estudiantes.

2.6 Objetivos Específicos

1. Identificar las características de algunas prácticas pedagógicas desde el ejercicio profesoral en programas de Comunicación Social – Periodismo en Bogotá DC con enfoque o relación con el cambio social.
2. Comprender la percepción de los profesores acerca de su rol para la generación de desarrollo y cambio social a través de sus prácticas pedagógicas.

3. Estimar las características y condiciones generales promotoras de cambios sociales en las prácticas pedagógicas en programas de Comunicación Social – Periodismo.

3 Antecedentes

Los antecedentes siguientes que se citarán a continuación corresponden a aquellas investigaciones, proyectos o artículos científicos que rigurosamente se relacionan con el campo de estudio de este trabajo de investigación.

3.1 Profesores como agentes emancipadores y de cambio

Algunas de las afirmaciones que permiten comprender el rol de profesor como agente de cambio son las expresadas por Espinosa (2018) en su trabajo de grado para optar al título de magíster en Gerencia Educativa, titulado “La comunicación para el cambio social como visión gerencia en educación”. En este proyecto, cuyo objetivo general fue “explorar la comunicación para el cambio social como visión gerencial en los escenarios educativos a nivel local” (p. 10), sintetiza su visión del profesor como un gerente educativo que, adicional a las funciones sustantivas en investigación, proyección social, y de impartir cátedra, tiene la misión de promover valores como la motivación y la comunicación, como elementos necesarios para generar cambios sociales, y además asegura que la comunicación en la educación es un proceso que también generará transformaciones desde el quehacer del profesor. Para la autora los siguientes son funciones básicas que debe cumplir un gerente educativo que promueva el cambio social:

Tabla 1.

Funciones básicas de un gerente educativo que promueve el cambio social según Espinosa (2018)

1. Desarrollar la capacidad de respuesta oportuna ante los estímulos de un mundo que cambia.
2. Fomentar el respeto hacia los diferentes puntos de vistas y oposiciones.
Propiciar el diálogo con la finalidad de generar alternativas de solución a diversos problemas e incertidumbres.
3. Apoyar la creatividad, la iniciativa y la responsabilidad personal.
4. Facilitar el constante intercambio con el entorno exterior a fin de nutrirse de él y al mismo tiempo nutrirlo.

Fuente: Cuadro elaborado a partir de Espinosa (2018)

Este trabajo se basó en la investigación acción – participativa colaborativa, a través del cual se exploraron variables teniendo en cuenta el paradigma del cuidado, cultura del buen ciudadano y propuesta para el cambio, la cual estuvo integrada por tres planes de acción “Gerencia educativa, comunicación y cambio social”. Tras haber aplicado los instrumentos de recolección de datos y el análisis pertinente enfocado en una muestra representativa de docentes, estudiantes, miembros de una comunidad y sus familias, Espinosa (ob cit) determinó afirmaciones como la siguiente:

(...) La comunicación para el cambio social que se desató en los ambientes organizacionales generó una transformación social a través de convivencias colectivas que permitieron abordar consecuencias negativas por parte de la gerencia al desempeñar cargos no acordes con la realidad. De igual forma, se

destaca el paradigma cualitativo a través de la investigación acción – participativa colaborativa de los actores claves en el manejo de la comunicación asertiva, dinámica, compleja y sistemática en los planes de acción ejecutados en la propuesta de acción para el cambio gerencial. Desde esta perspectiva, los niveles alcanzados transformaron la realidad educativa en los escenarios abordados en la geografía lareNSE por los investigadores del grupo focal de investigación (GRUFODIN) de la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho. (p. 89)

De esta manera, la autora citada anteriormente señala a la participación, comunicación asertiva, la indagación, evaluación, planificación y control de estrategias, como algunos de los procesos que deben seguirse cuando se tiene la intención de promover cambios sociales desde la educación.

De igual forma, esta posición coincide con la del profesor Alvarado (2018), citado por Espinosa (ob cit), quien, al referirse al cambio social como visión gerencial desde la educación, sostiene que “este significa innovación de intereses que interactúan en un mismo contexto, (...) en las instituciones educativas el cambio es siempre importante y el manejo de criterios gerenciales, el liderazgo y la comunicación, beneficia la dinámica de trabajo institucional” (p. 106). La apuesta por los cambios sociales desde la educación con énfasis en el desarrollo, reconocimiento y que impliquen una evolución del ser humano en diferentes niveles, es también una convocatoria internacional, como se evidencia, por ejemplo, en los Objetivos de Educación para el Desarrollo Sostenible, considerados en la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030.

Los sistemas educativos deben ser pertinentes y adaptarse a los mercados laborales en rápida evolución, los avances tecnológicos, la urbanización, la migración, la inestabilidad política, la degradación ambiental, los riesgos y

desastres naturales, la competencia por los recursos naturales, los desafíos demográficos, el aumento del desempleo en el mundo, la persistencia de la pobreza, la desigualdad creciente y las amenazas cada vez mayores a la paz y la seguridad. (Unesco, 2015, p. 26)

Esto supone un llamado a que desde la academia se realicen constantes revisiones a sus estructuras, lineamientos y propuestas curriculares que no solo atiendan las características contextuales, sino las iniciativas para transformar y generar elementos de desarrollo mediante sus prácticas pedagógicas y, en general, de sus estrategias académicas que conlleven a una apropiación más consecuente de los estudiantes en torno a las necesidades de los mercados laborales y las problemáticas del momento.

3.2 Profesores como orientadores

Los siguientes referentes permiten reflexionar acerca del rol de los profesores como orientadores, bajo la premisa de que estos sean capaces de promover transformaciones y cambios sociales mediante sus prácticas pedagógicas.

Sánchez y colaboradores (2017) en su artículo científico titulado *La pedagogía crítica desde la perspectiva de McLaren, Giroux y Freire: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina*, se afincan en una rigurosa revisión de los postulados del Paulo Freire, Peter McLaren y Henry Giroux, reconocidos autores de la pedagogía crítica como vehículo para la generación de cuestionamientos, posturas y pensamientos en torno a las realidades que rodean al ser humano en el ámbito educativo, así como para la sustitución de prácticas pedagógicas tradicionales por aquellas que promuevan la formación de individuos con actitudes éticas, políticas, emancipatorias.

Los autores del artículo en referencia anterior (ob cit) destacan dos premisas que significan y resumen la mirada hacia el contexto de la pedagogía crítica:

1) El concepto de pedagogía de frontera: el cual sugiere que los maestros existen dentro de los límites sociales, políticos y culturales, que son tanto múltiples como históricos en esencia y que ubican demandas particulares sobre el reconocimiento y la aprobación pedagógica de las diferencias (Giroux, 1998). 2) Nueva perspectiva del estudiante, se convierte en un agente autotransformador de sus realidades, en un “cruzador de fronteras” debido a que constantemente debe ingresar y salir de los límites construidos en la concepción dialógica de la escuela y en general la educación como una práctica política (Freire, 2005) y sociocultural, las diferentes narraciones que los estudiantes de todos los grupos traen consigo a clases, necesitan ser cuestionadas por sus ausencias, lo mismo que por sus contradicciones, pero también entendidas como algo más que una simple mirada de historias diferentes. (p. 3)

Estas consideraciones sitúan al profesor como un actor clave no solo dentro del aula sino también en la sociedad, como un sujeto consciente que se relaciona con ella para generar la construcción de un conocimiento social construido en interacción entre el maestro y los elementos que intervienen en esa sociedad. El objetivo es promover roles en los estudiantes que les permitan comprender la relación entre el poder y el conocimiento, en el tránsito de lo técnico a lo práctico y en la generación de actitudes encaminadas hacia la reivindicación y consideración de la labor del profesor como individuo que reconoce el rol de lo ético, político y social en su quehacer como docente.

En esa búsqueda de elementos por considerar y resaltar en el marco de las prácticas pedagógicas caracterizadas por factores particulares, se encuentra la investigación de Barranquero y Rosique (2014), quienes publicaron un artículo científico titulado “La formación en comunicación/educación para el cambio social en la universidad española. Rutas para un

diálogo interdisciplinar”, en el cual realizan un estudio a universidades públicas y privadas de España para la implementación de protocolos o estrategias que potencien la apropiación de la comunicación y el cambio social desde las vertientes de la comunicación y educación desde la Universidad de Chile. Asimismo, hicieron hincapié en la importancia “del diálogo interdisciplinar y una mayor implantación de las asignaturas del área en los planes de estudio”, como premisas para el logro del objetivo de investigación propuesto.

Además, Barranquero y Rosique en reconocimiento a la Comunicación y Educación (CE) como vertiente o línea que se relaciona con la Comunicación, Desarrollo y el Cambio Social (CDCS), precisan que se debe primar la participación y el diálogo en las comunidades, en el marco de lo que el autor denomina la “pedagogía de la comunicación”, citando a Huergo (2010). Complementa, asimismo, el propósito de la unión entre los dos elementos mencionados y su elemento resultante:

CE guarda relación con la CDCS porque ambas comparten un abordaje de tipo ético y político a la comunicación; un énfasis en el proceso (más que en los productos); una teoría surgida a partir de la práctica concreta en torno a la conexión entre teoría y práctica; o la invitación a alentar e implementar relaciones dialógicas con la población a fin de construir empoderamiento y concientización. (p. 85)

Barranquero y Rosique (2014) puntualizan que las instituciones universitarias con énfasis en la CDCS, a través de sus profesores, deben continuar fortaleciendo sus estructuras programáticas, programas curriculares y de investigación hacia esa línea, así como se plantea desde la CE, por lo cual sostiene que los esfuerzos, en todo caso, deberán orientarse a promover “el diálogo interdisciplinario, la fijación de criterios e indicadores para la investigación

y la docencia, así como la articulación de sinergias entre investigadores y sociedad civil en pro del derecho a la comunicación de las mayorías” (p. 94).

3.3 Las tendencias en la enseñanza de la Comunicación

García y Pereira (2019) en el artículo arbitrado titulado *La enseñanza de la comunicación: una mirada a los enfoques teóricos y metodológicos de profesores y programas de teorías de comunicación en Bogotá* pretendieron acercarse a dar una mirada a cómo se suceden los procesos pedagógicos de enseñanza de las teorías de las comunicaciones en diferentes facultades en Bogotá. Para ello, su metodología se basó en el análisis de la incidencia tanto del docente como en el rol del estudiante en todo este constructo, teniendo en cuenta los microcurrículos como elemento crucial. Revisaron los perfiles de los docentes, 21 programas y 114 asignaturas que hacen parte de las líneas teóricas de la comunicación. Este análisis se hizo en 16 facultades de comunicación de universidades de Bogotá.

El principal hallazgo de esta investigación determinó que existe una gran preocupación pedagógica en el cómo se hace la enseñanza en las Facultades de Comunicación Social, en parte debido a la gran variedad de metodologías que existen para este proceso. “(...) en general, aunque los docentes de teorías de la comunicación en su mayoría tienen formación profesional en comunicación, investigan, escriben y publican muy poco sobre su práctica docente, sobre la epistemología de este campo de conocimiento y sobre los contenidos que enseña” (p. 12), siendo este su principal aporte para la presente investigación, en vista de que las prácticas pedagógicas actuales, forman parte de las nuevas metodologías en las que incursionan ahora los programas de Comunicación Social y pueden aplicarse a los ámbitos del cambio social.

Por otro parte, en Fernández y Herrera (2020), en su libro que lleva por nombre *Impacto social de la formación de comunicadores sociales*, fijaron como objetivo buscar la relación entre

los perfiles de tipo laboral y los de egresados de los programas de Comunicación Social, y cómo estos responden a las demandas sociales que requiere Colombia. Para efectos de la dinámica metodológica, su investigación se fundamentó en el análisis de tres ejes como; el trabajo, condiciones laborales y sociales; la identidad profesional: y los profesionales en comunicación y los mercados laborales. Para ello, conjugaron las perspectivas críticas e interpretativa en su aplicación. Utilizaron un guion de análisis de información, una entrevista a los representantes de 46 programas de Comunicación Social, grupos focales a egresados de la mencionada profesión y entrevistas a empleadores y expertos nacionales en educación y otras disciplinas con pertinencia en el campo de la investigación mencionada.

La principal conclusión de su investigación se fundamentó en que la mayoría de los programas de Comunicación Social apunta a la formación de comunicadores para laborar en el sector formal, con muy poco enfoque hacia el emprendimiento entre estos profesionales. Asimismo, existe una tendencia formativa hacia comunicadores con el manejo de competencias digitales, debido a las tendencias económicas, sociales, políticas, etcétera, que impulsan un mercado dominado por las tecnologías de la comunicación e información. Por otra parte, existe un énfasis formativo en la disciplina de la comunicación organizacional, dejando en un segundo lugar al periodismo y a la comunicación audiovisual como tercer orden. Este hallazgo resulta particularmente importante para efectos de esta investigación, en vista de que arroja luces sobre los modelos y metodologías pedagógicas que más existen en los programas de Comunicación Social, dejando poco espacio para la innovación en materia de pedagogía de otro tipo.

En la indagación para conocer el estado del arte, también se ubicó el estudio de Paredes Galindo (2021), quien con su artículo arbitrado denominado *Propuesta metodológica para el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la enseñanza del periodismo hipermedia*, en el que resaltó la importancia que tiene el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación para fomentar procesos de planificación en comunicación

social visto desde el contexto cubano. El estudio fue presentado para la Universidad de Camagüey Ignacio Agramonte y Loynaz en Cuba. Su desarrollo metodológico se decantó por conseguir las confluencias de un modelo didáctico-metodológico que permitiera la integración de las TICS en la enseñanza del periodismo.

Como principal conclusión, arrojó que la hipermedia, tecnología y sociedad son el principal foco de la capacitación para profesionales de la comunicación, destacándose el ámbito digital como centro en la formación de los estudiantes a través de distintas asignaturas y actividades pedagógicas interdisciplinarias. Asimismo, se resalta que desde el 2017 los contenidos de los programas analizados dependen en gran medida del contexto social, lo que abre la puerta para indagar sobre la pertinencia de cambio social como se pretende con esta investigación.

En ese orden de ideas, González (2021), en su artículo denominado *Comunicación/educación en América Latina: una aproximación desde las instituciones y las tecnologías en educación*, aportó una reflexión para entender la presencia de las nuevas tecnologías en los espacios educativos en los últimos años, aspecto visto desde la relación comunicación-educación como vínculo de esta relación y tomando como punto de partida el enfoque, paso y aportes que generaron la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (Alaic) y el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (Ciespal), en el ámbito de la comunicación y educación.

Para llegar a aportes decisivos en estos términos, el autor se basó en una metodología de tipo documental en la que revisó documentos de varias instituciones para analizar las relaciones conceptuales. Así, llegó a la conclusión de que es necesario dar las discusiones sobre educación y nuevas tecnologías, más allá de los simples conceptos, lo cual le permitió evaluar el aporte de las TIC a los problemas de la educación. De esta misma manera, el estudio deja aportes a la presente investigación, toda vez que determina la importancia que

recobra el uso de las tecnologías y la incorporación de formatos en el marco de las narrativas transmedias, hipermedia, hipertexto, multimedia, mediaciones, entre otros, para mejorar, impulsar y perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los ámbitos, incluidos el de la Comunicación Social Periodismo.

Además del uso de las nuevas tecnologías, la indagación sobre el estado del arte permitió conseguir otras investigaciones como la de Nieto-Borda (2021), quien con su artículo titulado *“Enseñanza del periodismo transmedia en Colombia, una experiencia pedagógica con estudiantes universitarios”*, socializó una experiencia pedagógica de la enseñanza del periodismo transmedia. Para su análisis se basó en los procesos de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que se hizo con estudiantes de Comunicación Social de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano entre 2016 y 2017.

Se trató de una investigación de tipo cualitativa en la que el autor utilizó la sistematización de experiencias como eje principal para valorar la producción de conocimiento. Esto le permitió llegar a conclusiones como que el uso del ABP resultó efectivo para la generación de aprendizajes significativos.

En medio de la complejidad del contexto convergente, la tarea del docente debe ser tan comprometida como la de sus estudiantes, ya que, en su labor de guía, asesor y crítico, debe encauzar las ideas y llevar a hechos concretos la teoría, así como llamar la atención a los grupos de trabajo sobre las posibilidades, oportunidades, estrategias, instrumentos y buenas prácticas productivas para dar consistencia a las propuestas. (p. 232)

Esto aporta a la presente investigación porque permite evidenciar que las innovaciones en aspectos pedagógicos sí poseen resultados importantes para obtener resultados determinantes en la enseñanza de determinadas o diversas ramas del periodismo.

Finalmente, el artículo de Uferte, Fieiras y Túnuez (2020) que denominaron “*La enseñanza-aprendizaje del periodismo automatizado en instituciones públicas: estudios, propuestas de viabilidad y perspectivas de impacto de la IA*”, es una aproximación al estudio y pertinencia de las derivaciones de la inteligencia artificial (IA) en el marco del proceso de formación en Periodismo en universidades españolas, para lo cual se analizó la propuesta curricular de 768 asignaturas de 17 planes de estudios de grado y 116 materias. Su metodología se basó en una perspectiva exploratoria, que permitió el análisis de modelos curriculares basados en el periodismo automatizado e inserción de la IA y la influencia que guardan ambos aspectos en la relación docente-alumnos.

“Los resultados revelan que la oferta educativa española resulta insuficiente en este terreno, pues apenas existen propuestas específicas dedicadas total o parcialmente al estudio de las transformaciones de roles, rutinas y convenciones periodísticas” (p. 132). Lo anterior, supone que la IA debe fomentar el surgimiento de apuestas pedagógicas que exploren cómo desde la enseñanza en el denominado periodismo automatizado será posible abordar la identificación de problemas, soluciones, carencias de aprendizaje, sin discriminar si la educación se otorga de forma presencial o virtual.

Por otra parte, en torno a la interdisciplinariedad de la Comunicación Social y el Periodismo son diversos los criterios que permiten comprender el porqué de su sinergia y la apuesta académica para generar un profesional integral en ambos enfoques. La autora Tabares (2014) señala que “aunque hace 20 años en Colombia la respuesta habría sido Comunicación Social, en la última década la tendencia de muchas facultades ha sido la especificidad, lo que ha llevado a la creación de pregrados por cada área de la Comunicación, entre ellas el Periodismo” (p. 69).

Desde esa óptica, la anterior investigadora, citando a Roveda (2005), deja clara su posición de no considerar divisiones entre el periodismo y la comunicación en la academia, pues “hoy es entendida la formación de un comunicador como la profesión de los ‘grandes

narradores de la contemporaneidad', y eso implica un excelente dominio de las formas de comunicación oral y escrita" (p. 70).

Contrario a la afirmación anterior, fue la de Agudelo (1998), también citado por Tabares. El entonces docente de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia, defendió que la integración entre comunicación social y periodismo resulta un contrasentido para efectos académicos o pedagógicos. "En nuestra opinión, desde su incorporación a programas de comunicación social, el periodismo perdió el componente vocacional que es una parte fundamental de su ejercicio" (p. 70).

Otra visión en torno al proceso de enseñanza en la comunicaciones la que muestra Rodríguez (2019) en su artículo titulado "La enseñanza de la comunicación para el cambio social en la formación de estudiantes de comunicación social y audiovisual: el caso de la Universidad de Chile", en cuyo objetivo se trazó describir la incorporación y enseñanza de la Comunicación para el Cambio Social en las carreras de Periodismo y Cine y Televisión del Instituto de Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile. En dicho proyecto emplearon una metodología mixta, con enfoques descriptivo y exploratorio, que permitió revisar los microcurrículos, documentos de justificación y algunas memorias de los programas académicos mencionados, asimismo, se generaron encuentros y entrevistas a docentes de tales carreras a fin de evaluar la pertinencia con el enfoque de la comunicación y el cambio social.

El estudio cuenta con varios elementos conceptuales y argumentativos que permiten relacionar la enseñanza de la comunicación para el cambio social como un eje que a su vez se integra con la comunicación alternativa, como se menciona a continuación:

En nuestro campo latinoamericano se requiere valorar las convivencias disciplinares que se dan entre la Comunicación y las Ciencias Sociales y Humanas, como en saber provocar la naturaleza interdisciplinar de la

comunicación incorporandola tradición de la Comunicación Alternativa y más reciente de la Comunicación para el Cambio Social (CCS). (p. 27)

En palabras de Rodríguez (2019), autor de este artículo, son la memoria, identidad, los sujetos, las ciudadanías, lo rural, urbano, la modernidad, los temas locales y nacionales que deben predominar en la agenda de la comunicación alternativa y en el interés de promover una pedagogía crítica hacia quienes ejercen acciones comunicativas para el cambio social. El estudio concluye al afirmar que si bien existen estructuras curriculares sobre la comunicación y el cambio social en los programas académicos de Periodismo y Cine y Televisión del Instituto de Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile, se manejan como estructuras complementarias y no como medulares dentro del proceso formativo, con lo cual se considera que se está “desaprovechando así la posibilidad de elaborar un currículo realmente crítico y con mayor grado de vinculación social” (p. 26).

Por otra parte, Pereira (2005), en su artículo titulado “La comunicación: un campo de conocimiento en construcción”, señala que las universidades colombianas han generado esfuerzos significativos en construir un modelo formativo lo suficientemente amplio, que reconoce saberes, nuevos objetos, conceptos y disciplinas que enriquecen la profesión y la hacen acorde a las necesidades del contexto.

La formación de profesionales en Comunicación Social, tanto en Colombia como en América Latina, además de la formación de periodistas, incluye otras áreas como la producción audiovisual, la comunicación publicitaria, la comunicación organizacional, la comunicación educativa, la comunicación para el desarrollo, la producción radiofónica y la producción multimedial, la comunicación intercultural, entre otras. (Pereira, 2005, p.424)

De esta diversidad de perfiles que puede ocupar el comunicador social periodista, según lo detallado por AFACOM (2014), se interpreta una vez más el amplio espectro formativo que recibe en las aulas y que deberá reflejar en su quehacer como profesional capacitado en distintas áreas que le permitirán interrelacionarse con las distintas audiencias, realidades o problemáticas que le exigirán un rol idóneo para la identificación de situaciones, desarrollo de posiciones y creación de estrategias o productos comunicativos que respondan a las necesidades del entorno.

Uno de los primeros imaginarios sobre el cambio social desde las prácticas pedagógicas es el que permite reconocer Quijano (2014) en su ponencia titulada “¿Cómo enseñar la comunicación para el cambio social? retos y debates desde la academia local para la enseñanza en este campo”, la cual fue elaborada a partir de la investigación denominada “Caracterización del campo de la comunicación para el cambio social desde las organizaciones no gubernamentales que promueven el desarrollo social en Bucaramanga, el área metropolitana y Barrancabermeja, como municipio representativo de la región del Magdalena Medio” (p. 1).

En ella, destaca que el impulso de la investigación tomó como punto de partida la intención de determinar la relación entre la caracterización mencionada y la enseñanza de la comunicación para el cambio social que se brinda desde la Facultad de Comunicación Social - Periodismo de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga.

En sus conclusiones, la investigadora afirma que en el ámbito de la enseñanza en Comunicación Social Periodismo y más aún en el énfasis sobre desarrollo y cambio social debe existir una clara voluntad de las universidades para reconocer el entorno que las rodea, ya que con ello será más pertinente y posible generar un enfoque académico, curricular e institucional orientado hacia el campo de la comunicación para el cambio social. “(...) la academia tiene la responsabilidad de registrar, analizar y conformar un marco de estudio de los saberes y

habilidades que las prácticas comunicativas ofertan, en la medida que es en la academia, donde se procura la objetivación de ese conocimiento” (Quijano, 2014, p. 31).

Por otra parte, Pereira (2005), en su artículo titulado “La comunicación: un campo de conocimiento en construcción”, señala que las universidades colombianas han generado esfuerzos significativos en construir un modelo formativo lo suficientemente amplio, que reconoce saberes, nuevos objetos, conceptos y disciplinas que enriquecen la profesión y la hacen acorde a las necesidades del contexto.

La formación de profesionales en Comunicación Social, tanto en Colombia como en América Latina, además de la formación de periodistas, incluye otras áreas como la producción audiovisual, la comunicación publicitaria, la comunicación organizacional, la comunicación educativa, la comunicación para el desarrollo, la producción radiofónica y la producción multimedial, la comunicación intercultural, entre otras. (Pereira, 2005, p.424)

De esta diversidad de perfiles que puede ocupar el comunicador social periodista, según lo detallado por AFACOM (ob cit), se interpreta una vez más el amplio espectro formativo que recibe en las aulas y que deberá reflejar en su quehacer como profesional capacitado en distintas áreas que le permitirán interrelacionarse con las distintas audiencias, realidades o problemáticas que le exigirán un rol idóneo para la identificación de situaciones, desarrollo de posiciones y creación de estrategias o productos comunicativos que respondan a las necesidades del entorno.

Uno de los primeros imaginarios sobre el cambio social desde las prácticas pedagógicas es el que permite reconocer Quijano (2014) en su ponencia titulada “¿Cómo enseñar la comunicación para el cambio social? retos y debates desde la academia local para la enseñanza en este campo”, la cual fue elaborada a partir de la investigación denominada

“Caracterización del campo de la comunicación para el cambio social desde las organizaciones no gubernamentales que promueven el desarrollo social en Bucaramanga, el área metropolitana y Barrancabermeja, como municipio representativo de la región del Magdalena Medio” (p. 1).

En ella, destaca que el impulso de la investigación tomó como punto de partida la intención de determinar la relación entre la caracterización mencionada y la enseñanza de la comunicación para el cambio social que se brinda desde la Facultad de Comunicación Social - Periodismo de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga.

En sus conclusiones, la investigadora afirma que en el ámbito de la enseñanza en Comunicación Social Periodismo y más aún en el énfasis sobre desarrollo y cambio social deben existir una clara voluntad de las universidades de reconocer el entorno que las rodea, ya que con ello será más pertinente y posible generar un enfoque académico, curricular e institucional orientado hacia el campo de la comunicación para el cambio social.

“(…) la academia tiene la responsabilidad de registrar, analizar y conformar un marco de estudio de los saberes y habilidades que las prácticas comunicativas ofertan, en la medida que es en la academia, donde se procura la objetivación de ese conocimiento” (p. 31).

En torno a la interdisciplinariedad de la Comunicación Social y el Periodismo son diversos los criterios que permiten comprender el porqué de su sinergia y la apuesta académica para generar un profesional integral en ambos enfoques. La autora Tabares, 2014, señala que “aunque hace 20 años en Colombia la respuesta habría sido Comunicación Social, en la última década la tendencia de muchas facultades ha sido la especificidad, lo que ha llevado a la creación de pregrados por cada área de la Comunicación, entre ellas el Periodismo” (p. 69).

Desde esa óptica, la anterior investigadora, citando a Roveda (2005), deja clara su posición de no considerar divisiones entre el periodismo y la comunicación en la academia, pues “hoy es entendida la formación de un comunicador como la profesión de los ‘grandes

narradores de la contemporaneidad’, y eso implica un excelente dominio de las formas de comunicación oral y escrita” (p. 70).

Contrario a la afirmación anterior, fue la de Agudelo (1998), también citado por Tabares. El entonces docente de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad de Antioquia, aludió que la integración entre comunicación social y periodismo resulta un contrasentido para efectos académicos o pedagógicos. “En nuestra opinión, desde su incorporación a programas de comunicación social, el periodismo perdió el componente vocacional que es una parte fundamental de su ejercicio” (p. 70).

En tanto que, la Asociación Colombiana de Facultades y Programas Universitarios de Comunicación (AFACOM), emitió en 2004 un informe titulado Marco de fundamentación conceptual y especificaciones de la prueba ECAES en Comunicación e Información, en el cual dedica un apartado a la descripción de las estructuras de los programas de Comunicación Social y Periodismo en Colombia. En este documento explica que han existido dos ejes de formación en dicha carrera por parte de las universidades que en su oferta académica cuentan con el programa académico de Comunicación Social Periodismo. A continuación, se detalla:

Tabla 2.

Estructuras de los programas de Comunicación Social y Periodismo en Colombia de acuerdo con AFACOM

<p>Área de Formación Básica:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Componente conceptual y disciplinar.</u> Orientado a formar al estudiante en el campo de la comunicación, sus enfoques, escuelas y autores. • <u>Componente sociohumanístico.</u> Comprende los saberes que complementan la formación integral del comunicador y contribuye a la sensibilización del estudiante hacia la responsabilidad social, el compromiso ético, el diálogo interdisciplinario y la comprensión del contexto sociopolítico del país y el contexto internacional.
<p>Área de Formación Profesional:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Componente de expresión.</u> Modalidades de expresión humana que posibilitan la comunicación, alcanzan nuevas dimensiones y otras

	<p>extensiones con el desarrollo de los medios y las tecnologías y manifiestan la sensibilidad y creatividad del ser humano.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Componente de investigación.</u> Compresión y aplicación de los métodos de investigación en comunicación y los diversos campos profesionales. • <u>Componente técnico.</u> Orientado a capacitar al estudiante en el uso y aprovechamiento de los medios, sistemas y tecnologías de comunicación e información. • <u>Componente de gestión.</u> Busca preparar al estudiante para diseñar, dirigir y desarrollar proyectos, procesos y estrategias de comunicación.
--	---

Fuente: Cuadro elaborado a partir de informe AFACOM (2014)

De acuerdo con el cuadro anterior, existe una orientación hacia el desarrollo formativo en las disciplinas básicas de la comunicación y áreas relacionadas, cuyo propósito es que el estudiante que se forma como futuro comunicador social periodista adquiera las herramientas generales y el aprendizaje necesario que les facilitará la apropiación de conocimientos y competencias iniciales en el campo de la comunicación, mientras que desde el enfoque de formación profesional se determina el énfasis hacia áreas específicas enmarcadas en el componente de la carrera, facilitando que el estudiante genere las competencias necesarias para enfrentarse al quehacer profesional de la Comunicación Social y el Periodismo.

A su vez, estas competencias con las que se busca formar al comunicador social periodista desde las universidades colombianas que ofertan dicha profesión, se asemejan al perfil que describió el Ministerio de Educación Nacional en 2003, en la resolución No. 3457 de diciembre de 2003, por medio de la cual menciona aquellos aspectos que caracterizarán en Colombia a un programa de alta calidad que oferta el programa académico en Comunicación:

- 1) La formación de un pensamiento crítico y analítico para la interpretación amplia, de los fenómenos y contextos socioculturales, así como de las implicaciones sociales, políticas y económicas de su profesión.
- 2) La utilización adecuada de las

estrategias comunicativas directas y mediatizadas y el desarrollo de las competencias en la lengua materna que permitan la elaboración de mensajes en los diferentes medios.3) La actuación de acuerdo con los fundamentos éticos y políticos que den cuenta de la responsabilidad profesional en los procesos de mediación social. 4) La cultura del trabajo interdisciplinario para la conceptualización de problemas, las actividades investigativas y el desempeño profesional. 5) El compromiso social, el respeto a la diferencia y la responsabilidad ciudadana. 6) El discernimiento ético frente a los problemas humanos y sociales que debe enfrentar. 7) El dominio del discurso oral y de la producción escrita. 8) El desarrollo en el estudiante del conocimiento y dominio de sí mismo. (pp. 8)

De este modo, la cartera ministerial en educación dejó firme el propósito del perfil al que deben apuntar, grosso modo, las instituciones de formación universitaria en el país respecto a los programas de Comunicación e Información que oferten. Además, esta resolución le abrió la puerta a la posibilidad de que se perfilara aún más el amplio enfoque o diversidad que cobija el perfil de un comunicador social periodista formado en universidades colombianas cuando a través de su informe elaborado en 2004 por AFACOM, citado previamente, puntualiza las que denominó concepciones de comunicación:

Tabla 3.

Concepciones de comunicación de acuerdo con AFACOM (ob cit):

Concepción	Concepción	Concepción
Comunicación como proceso de información y opinión pública	Proceso de diseño, producción, realización, circulación de mensajes en ámbitos diversos:	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgación de información a través: prensa, radio, televisión, videos, publicidad, artículos, afiches, medios comunitarios. • Agenda pública mediática. • Comunicación masiva

	<p>comunitarios, institucionales, masivos.</p> <p>Comunicar es transmitir información.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Periodismo: uso de los géneros periodísticos • Campañas: marketing social, comerciales para TV y radio • Generación de opinión pública
Comunicación como proceso de construcción de sentido colectivo	<p>Proceso de negociación de los sentidos sociales, las formas de percibir, representar y realizar un reconocimiento cultural.</p> <p>Comunicar es narrar, representar, significar y producir sentido colectivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representaciones colectivas en medios como mediadores sociales y culturales a través de relatos, ficción o documentales. • Foros públicos y debates en los medios. • Construcción y diálogo de saberes, producción de conocimiento. • Estrategias de comunicación educativa • Ejercicio de la libertad de expresión y del derecho a la comunicación. • Escenarios de comunicación para el diálogo: talleres, IAP, seminarios
Comunicación como red, tejido y movilización para el cambio social	<p>Procesos interacción y participación ciudadana para construir acuerdos colectivos y generar movilización y cambio social.</p> <p>Comunicar es contruir red, tejido social, interacción e interconexión</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de comunicación de carácter propositivo que buscan reunir, en torno a problemáticas comunes, metas similares, para acuerdos y diseño de proyectos de vida. • Diseño, concertación y ejecución de programas y proyectos con el Estado y las Empresas privadas. • Redes sociales de ciudadanos y usuarios • Redes de radios y televisiones comunitarias • Uso social de las TICs – Interactividad. • Incremento de la ciudadanía para la participación: legislación y control de calidad. • Comunicación educativa • Comunicación para cambio social

Fuente: AFACOM (2004) Concepciones de comunicación. Marco de fundamentación conceptual y especificaciones de la prueba ECAES en Comunicación e Información (pp. 76)

Por otra parte, Pereira (2005), en su artículo titulado “La comunicación: un campo de conocimiento en construcción”, señala que las universidades colombianas han generado esfuerzos significativos en construir un modelo formativo lo suficientemente amplio, que reconoce saberes, nuevos objetos, conceptos y disciplinas que enriquecen la profesión y la hacen acorde a las necesidades del contexto.

La formación de profesionales en Comunicación Social, tanto en Colombia como en América Latina, además de la formación de periodistas, incluye otras áreas como la producción audiovisual, la comunicación publicitaria, la comunicación organizacional, la comunicación educativa, la comunicación para el desarrollo, la producción radiofónica y la producción multimedial, la comunicación intercultural, entre otras. (Pereira, 2005, p.424)

De esta diversidad de perfiles que puede ocupar el comunicador social periodista, según lo detallado por AFACOM (2014), se interpreta una vez más el amplio espectro formativo que recibe en las aulas y que deberá reflejar en su quehacer como profesional capacitado en distintas áreas que le permitirán interrelacionarse con las distintas audiencias, realidades o problemáticas que le exigirán un rol idóneo para la identificación de situaciones, desarrollo de posiciones y creación de estrategias o productos comunicativos que respondan a las necesidades del entorno.

3.4 La formación de la Comunicación Social Periodismo hacia el cambio social

Uno de los primeros imaginarios sobre el cambio social desde las prácticas pedagógicas es el que permite reconocer Quijano (2014) en su ponencia titulada “¿Cómo enseñar la comunicación para el cambio social? retos y debates desde la academia local para

la enseñanza en este campo”, la cual fue elaborada a partir de la investigación denominada “Caracterización del campo de la comunicación para el cambio social desde las organizaciones no gubernamentales que promueven el desarrollo social en Bucaramanga, el área metropolitana y Barrancabermeja, como municipio representativo de la región del Magdalena Medio” (p. 1).

En ella, destaca que el impulso de la investigación tomó como punto de partida la intención de determinar la relación entre la caracterización mencionada y la enseñanza de la comunicación para el cambio social que se brinda desde la Facultad de Comunicación Social - Periodismo de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga.

En sus conclusiones, la investigadora afirma que en el ámbito de la enseñanza en Comunicación Social Periodismo y más aún en el énfasis sobre desarrollo y cambio social deben existir una clara voluntad de las universidades de reconocer el entorno que las rodea, ya que con ello será más pertinente y posible generar un enfoque académico, curricular e institucional orientado hacia el campo de la comunicación para el cambio social.

“(…) la academia tiene la responsabilidad de registrar, analizar y conformar un marco de estudio de los saberes y habilidades que las prácticas comunicativas ofertan, en la medida que es en la academia, donde se procura la objetivación de ese conocimiento” (p. 31). De acuerdo con AFACOM (2004) en su informe sobre las “Estructuras de los programas de Comunicación Social y Periodismo” en el país, el perfil profesional del comunicador social periodista, específicamente, categorizado o con énfasis en la comunicación para el desarrollo, relacionado con el cambio social, tendrá las siguientes competencias:

Comunicadores sociales con este énfasis profesional sobresalen por su capacidad de comprensión y gestión de procesos de cultura en ámbitos comunicativos y por proponer nuevas formas de mediación y organización

comunicativa dirigidas al desarrollo local, regional y nacional. Se desempeñan como: creadores y evaluadores de producciones comunicativas, gestor comunicativo e investigador de procesos comunicativos e informativos en comunidades locales, regionales y nacionales; realizadores y asesores de estudios e investigaciones relativos a los medios de comunicación y a las narrativas, lenguajes y producción de sentido generados por éstos; asesores de estrategias comunicativas en instituciones de diversa índole. La comunicación para el desarrollo busca que los ciudadanos y las comunidades puedan establecer sus propias agendas en relación con el desarrollo político, económico y social y contribuir a amplificar las voces de lo económica y políticamente marginados, incorporándolas a los debates públicos y políticos del conjunto de la sociedad. (p.73)

Pese al perfil descrito de forma extensa por AFACOM sobre el enfoque del comunicador social periodista con enfoque hacia el desarrollo, hacia lo social, es necesario recordar a autores como Zambrano y Pérez (2014), quienes anteriormente, expresaron que desde los programas de Comunicación Social deben trabajar por una mayor integración de saberes con el ánimo de orientar el perfil del profesional hacia los enfoques sociales, a modo de formar a comunicadores capaces de interrelacionarse con todas las complejidades de distintos aspectos ligados al desarrollo de la nación; asimismo, se reitera lo indicado por Henao (2019) en torno a que debe haber mayor “pertinencia de las propuestas formativas de los programas de comunicación y periodismo con respecto a las necesidades laborales de la región Bogotá-Centro de Colombia” (p. 125).

En atención a lo anterior, en el siguiente cuadro se señalan las instituciones universitarias en Bogotá D.C., que imparten el programa académico en Comunicación Social Periodismo y guardan relación alguna con el cambio social, con el fin de identificar y

analizar en qué aspectos existen elementos identificativos ligados a la formación con el énfasis mencionado.

Tabla 4.

Relación de instituciones universitarias en Bogotá D.C., con el cambio social:

Institución universitaria	Ítem descriptivo	Relación con el cambio social
Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO	Presentación del programa	UNIMINUTO (s.f): El Programa de Comunicación Social - Periodismo de UNIMINUTO es un espacio de pensamiento situado, plural y transdisciplinario, y de acción colectiva y creativa, en el cual se generan procesos de docencia, investigación y proyección social que aportan una mirada comunicacional y periodística a las realidades sociales en diversos contextos, enmarcado en el campo de la comunicación y cambio social. Estos aportes buscan contribuir a la equidad, al diálogo de las culturas y las diversidades, a la apropiación y uso consciente de las tecnologías, al reconocimiento de las territorialidades y la memoria, en la construcción de un mundo mejor. (pp. 1)
UNINPAHU	Campos de Acción	UNINPAHU (s.f): “Responsabilidad Social: 1) Dirigir proyectos de intervención social con enfoque a la comunicación. 2) Desarrollar procesos de capacitación en prácticas relacionadas con la comunicación y el periodismo. 3) Gestión de proyectos de responsabilidad social empresarial” (pp. 5).
Pontificia Universidad Javeriana	¿Qué aprenderás en el programa de Comunicación Social?, ¿cuál es el perfil de ingreso al programa?	Pontificia Universidad Javeriana (s.f): Entendemos la Comunicación Social como un fenómeno sociocultural, estético, narrativo, transmedia, creativo y lingüístico. Nos proponemos la formación de un comunicador social capaz de construir relatos coherentes en diferentes plataformas y con distintos lenguajes, para generar interacciones, relaciones, vínculos y diálogos sociales. (pp. 1)

		<p>“Mostrar sensibilidad por la realidad social, política, económica y cultural tanto del país como del mundo, y una actitud crítica y propositiva frente a los problemas sociales” (pp. 22).</p>
Universidad Santo Tomás	¿Por qué estudiar Comunicación Social en la Santoto?	<p>Universidad Santo Tomás (s.f):</p> <p>La pertinencia de un programa de comunicación para la paz se hace evidente en relación con la necesidad de formar comunicadores conscientes de su país y de su historia, a través de un currículo vinculado a la construcción y el fortalecimiento de nuevas formas de ciudadanía y de espacios públicos incluyentes. ¿Que nos diferencia?: Formar comunicadores sociales desde un marco humanístico integral, que se enfoque hacia el desarrollo y uso adecuado de todas las herramientas y estrategias comunicativas. (...) Formar comunicadores sociales como mediadores en las diferentes acepciones del conflicto, en perspectiva de promover relaciones sociales más armónicas. (pp. 6)</p>
Universidad Externado de Colombia	¿Por qué estudiar Comunicación Social – Periodismo en el Externado Perfil del Profesional	<p>Universidad Externado de Colombia (s.f):</p> <p>La constante actualización de nuestra Facultad responde al panorama actual de la Comunicación y el Periodismo, la globalización, los cambios sociales y tecnológicos. Hoy en día se han ampliado los campos de acción del Comunicador Social – Periodista, por lo cual fortalecemos la integralidad, la investigación, la extensión y la internacionalización, bases fundamentales para que los egresados sean agentes de cambio en los medios de comunicación, las organizaciones y la sociedad. (pp.1) “Formamos profesionales humanistas, con pensamiento estratégico para liderar, gestionar y evaluar distintos procesos comunicativos en diferentes contextos sociales, locales y globales” (pp.5).</p>
Universidad Central	Presentación del programa	<p>Universidad Central (s.f):</p> <p>¿Cuál es el papel que la comunicación tiene en la construcción de país? ¿Es posible que el periodismo contribuya a que personas y grupos tradicionalmente marginados ejerzan una ciudadanía activa? A partir de preguntas como estas, nuestro pregrado confronta a los estudiantes con las posibles maneras de comunicar, sus consecuencias y las responsabilidades implícitas en la</p>

	<p>El comunicador social y periodista centralista</p> <p>¿Qué hacen nuestros egresados?</p>	<p>comunicación. Así, interpretamos, analizamos y narramos con criterio las realidades y demandas sociales. (pp 1).</p> <p>Los comunicadores sociales y periodistas de la U. Central tienen un alto sentido de ciudadanía y se comprometen desde la comunicación con un proyecto de ciudad y de país viable, democrático, plural y solidario. Por ello, están en capacidad de interpretar, analizar y narrar con criterio la realidad en medios de comunicación, organizaciones, colectivos sociales, empresas públicas, privadas, agencias de comunicación o cualquier otro contexto comunicativo. (pp. 6)</p> <p>“Como egresado/a del programa de Comunicación Social de la U. Central podrás desempeñarte en los siguientes ámbitos: (...) Organizaciones y colectivos sociales: mediante la investigación y formulación de proyectos orientados a la construcción y cambio social” (pp. 8)</p>
<p>Fundación Universitaria Los Libertadores</p>	<p>Genera cambios sociales y culturales desde el análisis, la creación, la gestión y la innovación de procesos de información y comunicación, apoyados en diferentes recursos en el ámbito digital.</p> <p>¿Qué haces como profesional de Comunicación Social – Periodismo Libertador?</p>	<p>Fundación Universitaria Los Libertadores (s.f):</p> <p>Comunicación, contenidos y narrativas digitales: Esta línea propende por la generación de lenguajes y narrativas digitales que te permitirán producir contenidos para las diferentes plataformas, medios, formatos en coherencia con las dinámicas de comunicación y los diferentes actores del ecosistema comunicativo. Esto implica no solo el uso tecnológico de los diferentes dispositivos, sino que se concentra en la comprensión del papel tuyo como comunicador o comunicadora y de la comunicación para procesos de transformación social. (pp. 3)</p> <p>“Comunicador para el cambio social: que contribuye en los procesos sociales de las comunidades, colectivos sociales y territorios donde se desempeñe. Esto implica ejercer su profesión en organizaciones y movimientos sociales, en entidades territoriales, entre otros” (pp. 4).</p>

Fuente: Cuadro elaborado a partir de la información de los portales web de las instituciones universitarias descritas.

4 Marco Teórico

La revisión bibliográfica y documental que se realiza para la ejecución de un trabajo de investigación mostrarán los argumentos que otorguen solidez y lógica al proyecto a través del marco teórico. En virtud de lo anterior, por la naturaleza del proyecto en cuestión, se plasmarán algunas bases teóricas relacionadas con la pedagogía crítica, los postulados de Freire y visiones de Giroux acerca de los elementos y contextos que permean en las prácticas pedagógicas y los imaginarios de cambio social que podrían incidir en el objeto de estudio de esta investigación.

4.1 La opresión en la pedagogía

En este trabajo de investigación acerca de las prácticas pedagógicas implementadas en programas académicos de Comunicación Social Periodismo en Bogotá D.C, que involucra el reconocimiento de las prácticas que emplean profesores, las cuales se orientan hacia actitudes de cambio social, conviene analizar -precisamente- el rol que se ejerce desde el ejercicio docente y los fundamentos, valores, convicciones o contextos que le motivan en su quehacer; una labor que, según algunos reconocidos teóricos de la pedagogía como Freire, se desarrollaría en el marco de una filosofía de la opresión. Específicamente, Freire en 1968 cuando escribe su reconocida obra *Pedagogía del oprimido* identifica la existencia de paradigmas en el ser humano, en diferentes ámbitos de la vida común, entre esos el de la enseñanza, que lo sitúan como anclado, oprimido o encerrado en el marco de una visión, probablemente convencido que es la única, correcta o la que debe imponer a quienes educa.

Para el filósofo y pedagogo brasileiro existe una práctica pedagógica imponente, que oprime a su vez y que describe de la siguiente forma:

Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto el que narra- y objetos pacientes, oyentes -los educandos. Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar (p. 51)

De esta forma, Freire (1968) explica que esa opresión, en el marco de la pedagogía, se refleja en las prácticas, cuyos profesores se afanan en ser las voces principales y moldeadoras de la enseñanza, ideología y criterios que desarrollan sus estudiantes o educandos, como los concibe el autor, constituyéndose un proceso en el que la “educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. (...)” (p. 51).

La anterior afirmación del autor brasileño podría ser el punto de partida para hipotetizar que algunas prácticas pedagógicas en el marco de la enseñanza en Comunicación Social Periodismo podrían estar desarrollándose desde esa óptica narrativa, que -de acuerdo con la obra *Pedagogía del oprimido*- albergaría a profesores que imponen sus visiones y poco o nada permitirían la construcción de conocimientos, criterios e ideas por parte de sus estudiantes, siendo que en un proceso central de gestión de aprendizajes debe prevalecer el reconocimiento del educando como un individuo que también hace parte de la misma práctica pedagógica, que puede enseñar a su profesor a partir del mismo criterio que subyace en el escenario de cualquier tema de estudio.

No obstante, Freire (1968) justifica la opresión en la cual el profesor se encuentra y que a su vez ejerce como opresor:

El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos. Los educandos, alienados a su vez, a la manera del esclavo, en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador, pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador, (p. 52)

Frente a este panorama que describe el autor brasilero y experto en pedagogía subyace un nuevo cuestionamiento y es cómo los profesores, siendo oprimidos y opresores, podrían ser partícipes de un proceso de liberación y transformación en el cual den paso a prácticas pedagógicas de cambio. La siguiente aseveración podría dar respuesta: “Sólo en la medida en que descubran que ‘alojan’ al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora” (Freire, 1968, p. 26). Lo anterior, supone una apuesta del profesor por transformar su rol y el de sus estudiantes a un modo dialógico, conciliador, en el que ambos atraviesan un proceso de liberación, desmarcándose de la opresión tradicional y trazando un camino en el que la práctica pedagógica se convierte en un escenario de encuentros, saberes mutuos, de pensamiento propio y distante de ese adoctrinamiento que tanto critica Freire en su obra.

Por otra parte, tanto la anterior como la siguiente obra de Freire (1997), denominada *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, definen un camino conciliador, inclusivo y dialógico en las prácticas pedagógicas que otorgan a la educación un carácter progresista:

Una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades -cualesquiera que sean los obstáculos- para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer porque difícilmente

luchamos y cuando luchamos como desesperanzados o desesperados es la nuestra una lucha suicida, un cuerpo a cuerpo puramente vengativo. (p. 25)

Se trata pues de una esperanza que abre puertas a la búsqueda de aprendizajes más incluyentes para y por los estudiantes, en cuyo proceso sus profesores ejercen esfuerzos, además, por “habilitar al pensamiento crítico, al discurso analítico y a las nuevas formas de apropiación intelectual” (Giroux, 1998, p. 149). Este autor se refiere a la resistencia en el marco de la pedagogía crítica, una pedagogía que ejerce oposición a los métodos opresores y que está llamada a convocar una nueva esfera en el campo de la educación.

4.2 El enfoque de la pedagogía crítica

Giroux (1998) en su obra *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición* se refiere a la necesidad de promover la reproducción social y cultural como una práctica que fomente una conciencia crítica en quienes hacen parte de la pedagogía:

La necesidad de moldear nuevas categorías de análisis que permitirían a los educadores ser más conscientes de la forma en que los maestros, estudiantes y otros trabajadores de la educación llegan a ser parte del sistema de reproducción social y cultural, particularmente mediante mensajes y valores que son constituidos a través de las prácticas sociales del curriculum oculto. (p. 24)

De esta forma se acentúa una posición determinante respecto a la pedagogía crítica y al denominado “curriculum oculto”. Con base a la primera, el énfasis estaría en un proceso que busca fomentar el surgimiento de una esfera pública, en la cual se asume una postura radical por parte de los profesores quienes deberían “crear condiciones ideológicas y

materiales que capacitarían a mujeres y hombres de clases oprimidas a afirmar sus propias voces” (Giroux, 1998, p. 153), lo que a su vez facilitaría el surgimiento de discursos críticos de los educandos en torno a los temas que son de interés de la sociedad; mientras que al curriculum oculto del que se refiere Giroux (teórico estadounidense y uno de los precursores de la pedagogía crítica) citando a Herbert Marcuse, se le atribuye el hecho de reconocer que es posible gestionar aprendizajes basados en prácticas sociales y culturales que hacen parte tanto dentro de lo curricular, lo preestablecido, como en el marco de relaciones, creencias y discusiones que pueden estar en los márgenes del aula.

Justamente, el autor Giroux (1997) en otra de sus obras, titulada *Pedagogía crítica, política cultural y discurso de la experiencia* acentúa el sentido del ejercicio del educador al establecer discursos que promuevan el reconocimiento cultural, a la experiencia, historia, ideologías de individuos y grupos, pero también en el seno de instituciones educativas que él reconoce como no neutrales porque poseen identidades y corrientes políticas y morales determinantes, lo cual supone un reto importante para la pedagogía crítica al encontrarse en desafíos que puedan aflorar ciertas dicotomías:

La importancia teórica de este tipo de cuestiones depende directamente de la necesidad que tienen los educadores críticos de elaborar un discurso en el que pueda desarrollarse una política más comprensiva de la cultura y la experiencia. Lo que aquí constituye el objeto de debate es el reconocimiento de que las escuelas son personificaciones históricas y culturales de formas de cultura de naturaleza ideológica, en el sentido de que dan a conocer la realidad bajo formas que a menudo se ven activamente contestadas y experimentadas de forma diferente por varios individuos y grupos. Es decir, las escuelas están lejos de ser realidades ideológicamente neutrales, ni tampoco se limitan a actuar como agentes de reproducción de las relaciones y los intereses sociales dominantes. Sin

embargo, las escuelas ejercen de hecho formas de regulación política y moral que están íntimamente relacionadas con tecnologías de poder que «producen asimetrías en las habilidades de los individuos y los grupos para definir y tomar conciencia de sus necesidades. (p. 136)

Pese a que el autor anterior menciona a las escuelas, es importante destacar que su mirada no es discordante de otras instituciones educativas como la universidad, en la cual también existen relaciones de naturalezas ideológicas hacia distintos temas que interesan a la comunidad académica en reflejo de las preocupaciones del contexto país, región, municipio, localidades, etcétera y, en el sentido de esta investigación se pretende transpolar las interpretaciones de Giroux acerca de la pedagogía crítica al ámbito universitario sin que esto menoscabe o desdibuje la fundamentación teórica del crítico estadounidense.

En continuidad con el enfoque que sugiere poner en práctica el profesor, Giroux (1997) desde la pedagogía crítica considera que este debería consolidarse desde la “política particular de la experiencia, es decir, un campo cultural donde el conocimiento, el discurso y el poder se entrecruzan dando lugar a prácticas históricas específicas de regulación moral y social” (p. 136).

Lo anterior implica un proceso de reconocimiento de las experiencias que surgen en el marco de las interrelaciones profesor-estudiante en el aula, de la legitimación que ambos otorgan al proceso de aprendizaje y, en consecuencia, la validación de sus perspectivas como sujetos que poseen una serie de conocimientos y opiniones que enriquecen la misma práctica pedagógica crítica.

Esa experiencia desde la pedagogía crítica, a criterio de Giroux, incluso del mismo Freire, exige una mirada de las escuelas, universidades y, en general, del escenario académico como lugares “socialmente construidos de contestación, comprometidos activamente en la producción de experiencias vividas” (p. 136); se trataría de espacios de reconocimiento de esos

temas que trascienden intereses particulares y se entretajan con la dimensión pública, de la influencia que pueda ejercerse sobre los estudiantes, quienes de cierta manera influyen en los asuntos de carácter público.

De allí la importancia de la mirada desde la pedagogía crítica que autores como los mencionados quieran destacar no solo en los profesores sino en las instituciones educativas que también juegan un rol preponderante en la formación de los educandos. “Las escuelas deberían enseñarte a ser tú mismo, pero no lo hacen. Te enseñan a ser un libro. Es fácil convertirse en un libro, pero, para llegar a ser tú mismo, tienes que disponer de varias opciones y alguien debe ayudarte a examinarlas” (Giroux, 1997, p.137).

4.3 La política y el diálogo en la pedagogía

En su obra *Cultura, política y práctica educativa*, Giroux (2001) asigna al diálogo un rol preponderante y dinamizador en las experiencias pedagógicas con el fin de generar espacios y culturas políticas que afiancen los derechos ciudadanos, formas de participación de la sociedad y esfuerzos que se opongan a imposiciones de terceros.

(...) Una parte de este desafío necesita que los educadores y demás personas creen organizaciones capaces de fomentar el diálogo cívico, que proporcionen un concepto alternativo del significado y propósito de la enseñanza superior, que desarrollen organizaciones políticas que puedan influir en la legislación para desafiar la ascensión del poder empresarial por encima de las instituciones y mecanismos de la sociedad civil. (p. 60)

Esta posición del autor estaría complementada con la perspectiva de Freire (1968), quien en su obra *Pedagogía del oprimido* le atribuye una función humanista al profesor, que podría enmarcarse en las mismas lides del diálogo:

Su acción, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador. Todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos, un compañero de éstos. (p. 55)

Se trataría de un diálogo emancipador, liberador, en el que ambos se entregan conocimientos; es una oportunidad en la cual el profesor –en el marco de su propia práctica pedagógica y relaciones- otorga apertura a los criterios y opiniones de sus estudiantes porque considera que sus aportes enriquecen el proceso de aprendizaje que se gesta en el seno de cualquier espacio o debate académico disciplinar.

En este proceso están inmersos la crítica y la política en el sentido de generar prácticas que reconozcan el conocimiento, la experiencia y perspectivas de los estudiantes a partir del aprendizaje que han desarrollado respecto a diferentes temas en los que consideren que tienen cabida. Bien lo sostiene Giroux, (1997) en su obra *Los profesores como intelectuales transformativos*:

Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer

problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas. En parte, esto sugiere que los intelectuales transformativos toman en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje. Ello implica, además, que hay que desarrollar un lenguaje propio atento a los problemas experimentados en el nivel de la vida diaria, particularmente en la medida en que están relacionados con las experiencias conectadas con la práctica del aula. (p. 178)

El autor anterior convoca a un esfuerzo crucial que surge en el marco del relacionamiento con el estudiante con miras a promover su formación como un ser crítico, abierto a los temas que permitan contar con unas condiciones globales de mejoría para todos, donde se identifiquen y reconozcan los derechos, asimismo, se validen las formas de aprendizaje tanto aquellas conectadas a las prácticas pedagógicas como aquellas que se relacionen con otros temas, pero que todas conduzcan hacia un realidad emancipadora, liberadora. Esto, sin duda, caracteriza aún más la esencia de las prácticas pedagógicas que se orienten hacia actitudes de cambio social.

4.4 Los profesores como intelectuales públicos

Los profesores determinados a generar comunicación y cambio social mediante sus prácticas pueden considerarse intelectuales públicos en la medida en que, según la obra de Giroux (1997), comprendan que su rol los sitúa como intelectuales públicos. En su escrito titulado *Los profesores como intelectuales transformativos*, el autor estima que un intelectual

público dedicado a las prácticas pedagógicas debe reconocer las relaciones de distintos tipos entre profesor y estudiante con el fin de generar sentido y pertenencia.

La obra de Giroux pone en manos de los educadores un lenguaje crítico que los capacita para comprender la enseñanza como una forma de política cultural, es decir, como una tarea pedagógica que toma en serio las relaciones raciales, de clase, sexo y poder en la producción y legitimación de sentido y experiencia. (p. 13)

Se trata de una política cultural que involucra el reconocimiento de las distintas formas de pensamiento y corrientes ideológicas por parte de quienes hacen parte de una práctica pedagógica, es decir, profesor y estudiante, un hecho que podría interpretarse que contribuye como la promoción de identidades y valores que recubren el sentir, hacer y actuar de los individuos en el marco de sus personalidades. Por ello, para el autor es fundamental que el profesor se asuma como intelectual público en el sentido en que es el rol que cumple para realizar su labor, lo cual le permite el desarrollo de un lenguaje crítico con el que gestionará su relacionamiento con el estudiante.

Además de la obra anterior, el estadounidense Giroux, en otro de sus escritos, específicamente el titulado *Intelectuales públicos y la crisis en la enseñanza superior*, publicado en 1997 se refiere al profesor como intelectual público como aquel que debe promover la pluralidad, la conciencia crítica, distante de toda intención de adoctrinamiento político; es un servidor que promueve el acceso educación crítica para la contribución ciudadana con lo que él denomina esfera pública:

(...) los intelectuales públicos necesitan convertirse en portadores de una memoria peligrosa, es decir, provocativos. De esta forma, el profesorado como intelectual

público puede «tomar posición» y renegar de un relativismo cínico o adoctrinamiento político. Es precisamente en la interrelación dinámica de un discurso de compromiso, autocrítica e indeterminación donde la pedagogía puede ofrecer al profesorado, alumnado y otras personas, la posibilidad de contemplar la educación superior como una esfera pública crucial a la vez que se aparta de ortodoxias paralizadoras que cierran más que expanden la vida pública democrática. Esto significa que el profesorado universitario ha de traer para proclamar en sus aulas y otros lugares pedagógicos el coraje, herramientas analíticas, visiones morales, tiempo y la dedicación necesaria para devolver a las universidades su tarea más importante: lugares de educación crítica al servicio de creación de una esfera pública de ciudadanos y ciudadanas capaces de ejercitar el poder sobre sus propias vidas y especialmente sobre las condiciones de adquisición del aprendizaje. (p. 11)

Y en el marco de generar o promover esas formas de aprendizaje inclusivas, abiertas y generadoras de conciencia crítica, los profesores –como intelectuales públicos- fijan su mirada hacia el desarrollo de seres humanos comprometidos con la ciudadanía y asuntos de interés colectivo, una responsabilidad que según Giroux (1997) es compartida con las mismas instituciones académicas:

Las instituciones de la educación superior se deben ver como espacios fuertemente morales y políticos en los cuales los intelectuales se imponen no únicamente como profesionales académicos sino como ciudadanas y ciudadanos, cuyo conocimiento y acciones presuponen visiones específicas de la vida pública, de la comunidad, de la responsabilidad moral. La educación superior debe ser defendida a través de un trabajo intelectual que de forma autoconsciente nos

recuerda la tensión entre los imperativos democráticos o posibilidades de instituciones públicas y su formación actual en la práctica diaria. (p. 7)

Ahora bien, en la obra *Los profesores como intelectuales transformativos* el mismo Giroux asegura que no solo estudiantes y profesores hacen parte de esa esfera pública para la cual se brinda reconocimiento y un lenguaje crítico desde las prácticas pedagógicas, sino que ese mismo entorno, integrado por distintos factores, es el que facilita que el docente no solo sea visto como un intelectual público, sino como uno transformativo.

4.5 Los profesores como intelectuales transformativos

“Como tal, el punto de partida pedagógico para este tipo de intelectuales no es el estudiante aislado, sino los individuos y grupos en sus múltiples contextos culturales, de clase social, raciales, históricos y sexuales, juntamente con la particularidad de sus diversos problemas, esperanzas y sueños” (McLaren, 1997, p. 13). El autor, citado en el prefacio de la obra de Giroux, se refiere al profesor como un ser con la capacidad de promover transformación, concibiéndose como educador social.

“Los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios” (Giroux, 1997, p. 179). Lo anterior supone que el profesor se puede asumir como un sujeto capaz de promover actitudes de cambio o transformación en el marco de su rol como docente, lo cual implica gran pertinencia para este proyecto de investigación que busca reconocer algunas prácticas pedagógicas en programas de Comunicación Social Periodismo en Bogotá D.C. orientadas al cambio social, en la medida que su rol como profesor determinará qué acciones y bajo qué características es posible generar o promover cambios sociales.

Por otra parte, el mismo Giroux en su obra publicada en 1997 y titulada *Pedagogía crítica, política cultural y discurso de la experiencia* también se refiere al accionar del intelectual transformativo como ese profesor que vincula el pensamiento y la acción:

(...) y, en este sentido, ofrece una contraideología a las pedagogías instrumentales y gestionarias, que separan la concepción de la ejecución y desconocen la especificidad de las experiencias y formas subjetivas que configuran la conducta tanto de profesor como de estudiante. (p.150)

Lo anterior permite interpretar que en el seno de una práctica pedagógica que reconoce la cultura, las identidades, experiencias y particularidades de los estudiantes y que además busca transformar los entornos bajo la óptica de un educador social, es posible que el profesor oriente los pensamientos críticos hacia las acciones, en particular aquellas que se derivan de las consideraciones subjetivas, seguramente de aquellos temas de interés colectivo que movilizan a los ciudadanos en la actualidad, siendo uno de ellos los de tipo políticos que comparten tanto profesor como estudiante. En palabras de Giroux (1997), son “los intereses políticos y normativos subyacentes a las funciones sociales que estructuran y al mismo tiempo están expresadas en el trabajo de profesor y estudiante” (p. 150), aquellos que se circunscriben en el marco de las prácticas cotidianas y facilitan la capacidad de cuestionar el entorno que rodea al ser humano, a contextos específicos en la búsqueda de un discurso crítico.

4.6 Imaginarios del cambio social desde las prácticas pedagógicas

El investigador Silva A. en entrevista con Contreras, Uribe y Aliaga (2016) contextualiza los orígenes de los imaginarios que ha planteado en sus libros. Silva posee un doctorado en Filosofía y Literatura Comparada de la Universidad de California y se ha inclinado por las

diferentes perspectivas de imaginarios, en los que promueve una mirada disruptiva de lo tradicional e invita a visualizar los escenarios y aspectos, como la urbanidad, desde otros elementos “como la imagen, el deseo, el deseo ciudadano, las proyecciones afectivas” (p. 85), tal como lo plantea en su libro *Imaginarios Urbanos* en 1982.

La deconstrucción de lo cotidiano y percepción de lo social a través de los imaginarios es, en parte, a lo que se refiere Silva y así lo deja por sentado en la entrevista mencionada en un sentido de demostrar que los individuos son capaces de construir, postular y generar nuevos paradigmas desde la forma como imaginan las realidades. Son imaginarios que, en buena medida, buscan reconocer situaciones desde ópticas diferentes, transformadoras; los imaginarios toman como referencia lo invisible, que pudieran ser esos valores, principios o creencias que motivan el quehacer de las personas en diferentes ámbitos.

Por ejemplo, ahora hay unos acontecimientos, hay un objeto en Colombia que no ha podido ser realmente imaginado y es la paz. Todavía la paz no entra en el imaginario colectivo, todavía hay confrontación de percepciones; así las cosas, la paz no se puede hacer, en el imaginario de los ciudadanos todavía no está, faltarán procesos, porque no es una orden de que el presidente nos diga “vamos a hacer la paz”, eso es un decreto, pero el problema es cómo se construye el imaginario de la paz. (p. 88)

En definitiva, las interpretaciones teóricas destacadas en este marco a partir de autores como Freire, Giroux, Silva, entre otros, permiten comprender que la sugerencia de que las prácticas pedagógicas cuenten con profesores dispuestos a asumir un tono transformador, dialógico y conciliador en el marco de su quehacer docente, una tarea que les facilitaría establecer un proceso de liberación de opresiones de considerarse como aquellos poseedores únicos del conocimiento y, al contrario, les situaría en el rol de educadores progresistas,

promotores de esperanza, ejerciendo -sin duda- una función humanista hacia sus educandos (Freire, 1968). De igual forma, en las prácticas pedagógicas -desde la mirada de los autores mencionados- se sugiere que exista la promoción de pensamientos auténticos, críticos, de confianza en los estudiantes, en un proceso en el que, además, se resalte la posibilidad de gestionar el aprendizaje mediante la experiencia, prácticas sociales y culturales en el marco de las relaciones tanto dentro como fuera del aula.

Se comprende, asimismo, que los profesores pueden asumir roles transformativos, intelectuales, dinamizadores y promotores del conocimiento, la actitud despierta y crítica de los estudiantes, a quienes considerará como sujetos críticos y buscará todas las posibilidades pedagógicas “que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora” (Giroux, 1997). En este devenir, el escenario de las prácticas pedagógicas podría caracterizarse por la generación de espacios en los que en palabras de Giroux se consolide una esfera pública, considerada como ese lugar generador de la crítica por parte de los estudiantes, quienes conscientes de su rol ciudadano, logran apropiarse de las herramientas necesarias y valores pertinentes, en compañía de sus profesores, para hacerle frente a las necesidades de cada contexto.

Finalmente, con relación a las consideraciones sobre la pedagogía y sus prácticas a partir de los autores antes citados y la apuesta teórica de A. Silva sobre los imaginarios, subyace la necesidad de puntualizar que las prácticas pedagógicas en programas de Comunicación Social Periodismo en Bogotá D.C., podrían albergar las características o factores expuestos, aunque probablemente no sean limitantes a demás actitudes y procesos que podrían promover o relacionarse con el cambio social. De modo que, concluir una postura teórica única sobre prácticas pedagógicas en la mencionada profesión sería desconocer que, por ejemplo, desde el concepto de imaginarios sociales, podrán coexistir entre profesor y estudiante diferentes particularidades y formas de aprendizaje, de crecimiento y consolidación profesional.

CAPÍTULO II

5 Metodología

5.1 Enfoque y tipos de investigación

En virtud de que este trabajo de grado se centra en analizar las prácticas pedagógicas implementadas en programas de Comunicación Social Periodismo en Bogotá D.C. y los aportes de sus profesores para la promoción de actitudes de cambio social en los estudiantes, se emplea una investigación de tipo cualitativa, considerada por Hernández y Mendoza (2018), como aquella que “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto”, p. 390. Asimismo, la investigación implica en sí un diseño fenomenológico, debido a que este “explora, describe y comprende las experiencias de las personas respecto a un fenómeno”, (p. 523)

Esta enunciación metodológica obedece a que el objeto de estudio fueron las prácticas pedagógicas implementadas por profesores de programas de Comunicación Social Periodismo en la capital colombiana, que se constituyen en experiencias que promueven, de una u otra forma, actitudes de cambio social en sus estudiantes. Además, la investigación involucra un enfoque correlacional y descriptivo, ya que el primero persigue la relación existente entre uno o más fenómenos o variables, es decir, la incidencia de ciertas prácticas pedagógicas con la promoción de actitudes de cambio social en sus estudiantes; mientras que, lo descriptivo se atribuye a la intención de “especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Hernández y Mendoza, et al, p. 60).

5.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica e instrumento de recolección de datos que se emplea en esta investigación es la entrevista cualitativa, en específico, la de tipo focalizada, definida por Valle (1999), autor de “Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica social”, como aquella en la que:

(...) los entrevistados han estado expuestos a una situación concreta (...); los investigadores han estudiado previamente dicha situación; el guion de entrevista se ha elaborado a partir del análisis de contenido y las hipótesis derivadas; la entrevista se centra en las experiencias subjetivas de la gente expuesta a la situación, con el propósito de contrastar las hipótesis y averiguar respuestas o efectos no anticipados. (p. 184)

En consecuencia, se aplica un guion de entrevista en profundidad, como instrumento principal de recolección de datos, a un grupo de profesores de las siete universidades que ofertan la carrera de Comunicación Social Periodismo en Bogotá D.C, de acuerdo con información verificada en la página web del Ministerio de Educación Nacional, y que además - según se observó en los sitios web de tales instituciones universitarias- guardan relación cercana con el desarrollo y cambio social desde sus propósitos formativos, apuestas curriculares y/o perfiles de egreso.

5.3 Muestra

Cabe resaltar que el guion de entrevista en profundidad implica una conversación semiestructurada con “entrevistados potenciales (...) se trata de decisiones muestrales

tomadas, en parte, al proyectar el estudio (...) (Valle, 1999, p. 210). En este apartado, a propósito de la muestra escogida como objeto de estudio, conviene destacar que la investigación también implica un estudio de casos, en atención a la escogencia de nueve profesores de siete programas universitarios de Comunicación Social Periodismo en Bogotá que, como se mencionó anteriormente, reflejan una apuesta curricular hacia el cambio social, pero, además, estos docentes emplean o han ejecutado prácticas pedagógicas que -según lo explorado en la entrevista focalizada- persiguen actitudes de cambio social en sus estudiantes.

Puede ser útil intentar seleccionar casos que sean típicos o representativos de otros casos, pero no es probable que la muestra de sólo un caso o de unos pocos casos sea una buena representación de otros. La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso. En un estudio intrínseco. El caso está preseleccionado. En un estudio instrumental, algunos casos servirán mejor que otros. (p. 17)

La cita anterior representa la justificación de por qué se menciona el estudio de casos como una estrategia para la delimitación de la población y la muestra, en la cual se destacan las “experiencias comunes y distintas. Categorías que se presentan frecuentemente en las experiencias” (Hernández y Mendoza, 2018, p. 471), con relación a los profesores mencionados.

Por ello, el muestreo empleado fue el de conveniencia, una técnica de muestreo no probabilístico y no aleatorio que, según los autores mencionados en los estudios cualitativos, “el tamaño de muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de su estudio a una

población más amplia, sino comprender el fenómeno a profundidad y responder a las preguntas de investigación” (p. 435).

5.4 Análisis

El análisis de este trabajo de investigación mostrará una matriz de análisis cualitativo integrado por categorías, definiciones operacionales y resúmenes conclusivos a partir de las entrevistas realizadas a profesores de Comunicación Social Periodismo en Bogotá. Este proceso permitió analizar resultados y hallazgos obtenidos en torno al objeto de este estudio relacionado con prácticas pedagógicas en programas de Comunicación Social Periodismo en Bogotá D.C y su relación con el cambio social, cumpliendo así con la descripción metodológica enunciada para resolver los objetivos de la investigación que conlleven a identificar las características de las prácticas pedagógicas desde el ejercicio profesoral en programas de Comunicación Social – Periodismo en Bogotá DC con enfoque o relación con el cambio social; comprender la percepción de los profesores acerca de su rol para la generación de desarrollo y cambio social a través de sus prácticas pedagógicas y estimar las características y condiciones generales promotoras de cambios sociales en las prácticas pedagógicas en los mencionados programas académicos.

Además, con fines de introducción y contextualización, se procede a enunciar el siguiente cuadro que se refiere a la población objeto de esta investigación: los profesores y sus perfiles, con lo cual se pretende destacar la pertinencia que les asiste para promover actitudes de cambio social mediante sus prácticas pedagógicas.

Tabla 5.

Profesores entrevistados con diferentes perfiles y prácticas pedagógicas en Comunicación Social Periodismo en Bogotá D.C

Institución universitaria	Profesor	Perfil
Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO	César Rocha	<p>Comunicador social, magíster en comunicación y doctor en comunicación. Es profesor en pregrado en Comunicación Social Periodismo, en posgrado en la especialización en Comunicación y Educación en la Cultura y en la maestría en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social. Experto en comunicación educativa, comunicación y cambio social. Ha trabajado con muchas comunidades.</p> <p>Ha tenido un importante relacionamiento con problemas sociales. Posee 29 años de experiencia docente. Ha trabajado con muchas comunidades desde su campo disciplinar como comunicador para el cambio social, generando un importante relacionamiento con problemas sociales en los que ha promovido la participación directa de estudiantes, quienes han entendido de contextos, realidades y distintas formas de intervención a fenómenos que requieren de la agudeza y planeación estratégica en el campo de la comunicación para el cambio social.</p>
	Gina Fiorella Velandia López	<p>Comunicadora social periodista, maestría en Gerencia social, doctorado en Comunicación. Imparte clases de Semiótica, laboratorio de cuerpo, subjetividades y diversidades, crítica y argumentación, análisis del discurso, entre otras. En su práctica pedagógica resalta la constante búsqueda del sentido de su rol como docente y de los estudiantes como estudiantes; les inculca la necesidad de la construcción de pensamiento lógico, de la búsqueda de respuestas que les animen a pensar, a construir y deconstruir.</p> <p>Se asume como una orientadora, una guía, desde la construcción investigativa en el reconocimiento del yo, del otro cercano, de un lugar micro a lo macro, del barrio, de la ciudad, de la región, de la vereda y hasta llegar al reconocimiento del país por parte de sus estudiantes y de ella misma como profesional de la comunicación y ciudadana. Posee 12 años de experiencia docente.</p>

	Alejandro Contreras Castillo	<p>Es trabajador social con posgrado en políticas públicas y estudios culturales. Músico terapeuta, experto en pedagogía y educación popular. Ha ejercido como investigador docente. Posee cinco años como profesor en varias sedes de Uniminuto y 13 años de experiencia profesoral. Ha dictado asignaturas como Investigación en Comunicación, Pensamiento Histórico, Teorías de Acción Colectiva, Comunicación Intercultural, entre otras.</p> <p>En su práctica pedagógica destaca el recordatorio recurrente de la pedagogía de los afectos, el aprender viviendo de Mario Kaplún, lo cual le invita a mirar desde los derechos humanos, a promover en sus estudiantes el relacionamiento desde el respeto, la tolerancia y el reconocimiento de saberes acumulados con los que se dialoga en el seno de un aula de clases.</p>
	David Jojoa Niño	<p>Comunicador social periodista con énfasis en Desarrollo Social, magíster en Gerencia de la Comunicación, co-autor del libro Narrativas Transmedia. Posee 8 años de experiencia profesoral en Uniminuto, dictando diferentes asignaturas de la línea de Periodismo, Comunicación Estratégica y Comunicación Digital.</p> <p>Ha liderado proyectos radiofónicos institucionales para el programa de Comunicación Social UVD en los cuales ha promovido que sus estudiantes cumplan distintos roles en la producción radial y desarrollo de estrategias de comunicación.</p>
UNINPAHU	Emanuel Enciso Camacho	<p>Comunicador social periodista, magíster en publicidad, funge como decano de Comunicación en UNIINPAHU, ha sido docente investigador de varias universidades y posee publicaciones en torno a las narrativas transmedia, vinculaciones semióticas, relaciones y diálogos desde la comunicación, entre otros.</p> <p>Posee 10 años de experiencia docente y actualmente cursa un doctorado en Diseño y Comunicación. Sus prácticas investigativas le han permitido desarrollar prácticas pedagógicas con sus estudiantes con el fin de conminarlos a la generación de soluciones a problemas específicos.</p>
Pontificia Universidad Javeriana	Paula Ospina	<p>Comunicadora Social y Periodista de la Universidad Autónoma de Occidente, máster en Gestión Cultural de la Universidad Carlos III de Madrid y PhD. en Humanidades por la Universidad del Valle. Es profesora en el Departamento de Comunicación de</p>

		<p>la Pontificia Universidad Javeriana e investigadora del grupo Comunicación, Medios y Cultura en la línea prácticas de comunicación y procesos socioculturales.</p> <p>En pregrado, imparto los cursos: Teorías de la Comunicación, Comunicación y Desarrollo, Investigar en Comunicación (investigación/creación), Proyecto profesional, Dirección de Trabajo de grado y en postgrado: Problemáticas de comunicación, Métodos avanzados de investigación (Acción-Creación).</p>
Universidad Santo Tomás	Sandra Liliana Osses Rivera	<p>Es comunicadora social por la Pontificia Universidad Javeriana, Maestra en Ciencias Sociales por Flacso-Sede México y Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha trabajado en la Universidad Santo Tomás y la Universidad del Externado, y actualmente es docente investigadora en posgrados. En su perfil destaca el trabajo comunitario para el desarrollo y el cambio social. Considera que para investigar es necesario aprender a hacerlo.</p> <p>Invita a sus estudiantes a generar reflexiones a profundidad y cree en la construcción colectiva. Ha trabajado la línea de medios comunitarios, generando ejercicios diversos, entre esos del aprender haciendo. Considera que se aprende practicando; destaca la experiencia como centro.</p>
Universidad Externado de Colombia		
Universidad Central	Erick Fabián Gómez Ramos	<p>Profesional en Cine y Tv, máster en Creación de Guiones Audiovisuales, posee un diplomado en Pedagogía e Innovación Educativa. Actualmente es profesor tiempo completo de la escuela de Comunicación Estratégica y Publicidad en el pregrado de Comunicación Social y Periodismo y del semillero de investigación sobre estudios de narrativa, imagen y sonido, especializado en lenguaje audiovisual. Posee 10 años de experiencia como docente.</p> <p>Es de los profesores que pone el cariño a través del conocimiento, piensa que eso es clave en la interacción con sus estudiantes, a quienes les encamina y escucha para que descubran cuáles son sus virtudes frente a la profesión, pero también como seres humanos. Este profesor considera que es trascendental hacer preguntas muy difíciles a sus estudiantes, porque señala que eso es clave en la educación moderna; abrir tabúes, habla de políticas de género, feministas, de</p>

		protección al que es diferente, de diálogos para permitirles que ellos sean quienes creen.
Fundación Universitaria Los Libertadores	Claudia Gordillo	<p>Comunicadora social periodista, con una maestría en Estudios Culturales y doctorado en Sociología en la línea de sociología visual. Actualmente, es profesora tiempo completo de la Universidad Los Libertadores, en la cual ejerce la dirección de trabajos de grado. En sus clases es hacedora crítica de imagen, pone en práctica el análisis y la comprensión de la guerra en Colombia.</p> <p>En temas como las imágenes en el conflicto armado y otros de interés colectivo ha hecho serios cuestionamientos acerca de cómo se analiza un discurso político, académico, desde la investigación. Es de las profesoras que considera que la comunicación genera puntos de inflexión para la crítica. Defiende la horizontalidad para la co-creación, trabajo el cara a cara con sus estudiantes, les invita a desmenuzarse, su método pedagógico principal es invitarles a cuestionarse. Promueve la generación de la duda como el principio y el fin, esto lleva a desnaturalizar los conceptos.</p>

Fuente: Información obtenida a partir de las entrevistas en profundidad aplicadas a la muestra.

Como se mencionó anteriormente, el guion de entrevista en profundidad implica una conversación semiestructurada con “entrevistados potenciales (...) se trata de decisiones muestrales tomadas, en parte, al proyectar el estudio (...) (Valle, 1999, p. 210). En este apartado, a propósito de la muestra escogida como objeto de estudio, conviene destacar que se diseñó un guion de preguntas para la entrevista focalizada para la cual se dispuso de la herramienta Microsoft Teams que sirvió de plataforma para los encuentros remotos sincrónicos que facilitaron la conversación con los profesores de las siete universidades con sede en Bogotá D.C. Para cada encuentro se requirieron entre 45 y 60 minutos.

El guion de la entrevista fue validado por la dirección de este trabajo de grado y se puede visualizar en el anexo 1.

CAPÍTULO III

6. Resultados

A través de los siguientes cuadros se presentan en resumen las respuestas que la muestra seleccionada otorgó a cada categoría consultada en la entrevista de profundidad para dar así cumplimiento a lo solicitado en los objetivos de investigación. Lo concerniente al ítem nro. 1 acerca de las características sociodemográficas o de encuadre biográfico de los profesores que hicieron parte de la muestra, se desmenuzaron en la tabla nro. 5. A continuación, se detallan las respuestas y análisis correspondientes a los ítems del 2 al 7 en referencia a las preguntas formuladas a los entrevistados, gracias a las entrevistas o conversaciones audiovisuales grabadas que fueron concedidas por los profesores de las diferentes universidades que ofertan el programa de Comunicación Social Periodismo en Bogotá D.C. que guardan cercanía o relación desde el componente curricular o formativo con el cambio social. Se presenta, por consiguiente, una tabla con la definición operacional y teórica de las categorías de estudio y, posteriormente, un análisis de contenido en el que se desglosan los resúmenes de las respuestas surgidas a cada categoría de estudio abordada en la entrevista por parte de la muestra; le siguen comentarios y el análisis respectivo del investigador:

Tabla 5.

Definición operativa de categorías de análisis

Categoría de análisis	Definición operativa
Relacionamiento profesor - estudiante	“Es un factor vinculante para el aprendizaje, debido a que es a través de esta relación que se crea un proceso cooperativo a favor de la adquisición de nuevos saberes, por medio de actitudes empáticas que favorecen un adecuado

	<p>proceso educativo entre el enseñante y el aprendiz” (López, 2020, p. 65).</p> <p>“La relación profesor-alumno correspondería a una conexión pedagógica entre sujetos, donde los sentires dentro del grupo deben ser tenidos en la cuenta para propiciar espacios propios de aprendizaje” (López, 2020, p. 65).</p>
Diálogo y participación en las prácticas pedagógicas	<p>“Para Brockbank y McGill (2012), el diálogo contribuye al aprendizaje y al desarrollo personal y profesional.</p> <p>Así bien, en el contexto de la formación inicial de los profesores, el diálogo entre expertos y estudiantes de pedagogía se considera una estrategia didáctica que permite desarrollar el pensamiento reflexivo en los maestros” (Díaz Suazo Núñez, 2021, p. 45)</p>
El reconocimiento del entorno en las prácticas pedagógicas	<p>“Los acelerados cambios del mundo han generado entornos dinámicos que propician para los individuos sociedades diversas (...). Esto va a requerir el desarrollo de habilidades que les permitan adaptarse adecuadamente a las circunstancias que enfrenten” (Berniell, 2016, pp. 1) citado por (Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2022, pp. 2).</p> <p>“Facilitar el constante intercambio con el entorno exterior a fin de nutrirse de él y al mismo tiempo nutrirlo” (Espinosa, 2018, p. 26).</p>
Construcción y gestión de conocimiento en las prácticas pedagógicas	<p>“La gestión del conocimiento surge de la necesidad que tienen las instituciones y los individuos para afrontar los cambios propios de la modernidad, los cuales dieron lugar a la transformación del conocimiento individual al corporativo, el cual se utiliza para guiar los pasos hacia el uso y aprovechamiento del conocimiento” (Lefter, 2000), citado por Alfonso, 2018, p. 163).</p> <p>“La gestión del conocimiento, está profundamente marcada por la manera como se deciden los rumbos y enfoques de la formación, como proceso que todo Estado encamina para aportar al hombre en su desarrollo personal y social” (Díaz, 2020, p. 34).</p>
Actitudes y desempeño en las prácticas pedagógicas	<p>“Los maestros son conscientes de esto y utilizan el modelado (proceso de aprendizaje a través de la observación, en el que la conducta de un sujeto</p>

	<p>actúa como estímulo para generar conductas, pensamientos o actitudes semejantes, en otras personas que observan su actuación) como método para enseñar nuevos contenidos” (Flores, 2019. p. 5).</p> <p>“Los alumnos perciben lo que hacen y dicen los profesores (que) tienden a imitarlos. La influencia es muy amplia, va desde el modo de relacionarse, las actitudes, los valores, la interpretación emocional de situaciones, etc”. (Flores, et al, p. 6)</p>
Cambios y transformación en las prácticas pedagógicas	<p>“Las transformaciones pedagógicas son comprendidas desde las pedagogías críticas como la forma de propiciar prácticas pedagógicas emancipatorias a partir de un pensamiento crítico y reflexivo en búsqueda de una educación liberadora”, (Rivas, 2017, p. 4).</p>

Fuente: Elaboración a partir de varios autores

Como se mencionó al principio del apartado de análisis, se presentan a continuación los resúmenes de las entrevistas concedidas por los profesores de Comunicación Social Periodismo en Bogotá D.C, que fueron consultados acerca de las categorías de análisis presentadas en la tabla anterior con sus interpretaciones, asimismo, se muestra la relación con prácticas pedagógicas en las universidades en las que se oferta el programa académico mencionado.

Tabla 6.

Matriz de análisis de entrevista aplicada a profesores para ítem 2: Diálogo y participación

Categoría 2. Diálogo y participación en las prácticas pedagógicas		
Definición operativa: “El diálogo contribuye al aprendizaje y al desarrollo personal y profesional. Así bien, en el contexto de la formación inicial de los profesores, el diálogo entre expertos y estudiantes de pedagogía se considera una estrategia didáctica que permite desarrollar el pensamiento reflexivo en los maestros” (Díaz Suazo y Núñez, 2021, p. 45).		
Nombre del informante	Comentarios (citas textuales)	Resumen conclusivo
CR	<p>Si no hubiera diálogo no habría aprendizaje, coherencia; el disenso es importante. Es necesario el diálogo para reconocer disensos. Es muy importante en la sociedad. Pueden estar de acuerdo o no con los temas y eso es importante.</p> <p>El aprendizaje colaborativo a partir de problemas, apropiarse y trabajarlo a lo largo de un curso, es enfocar esfuerzos para comprender, reconocer un problema. Cuando hay trabajo entre varias personas es colaborativo, pero es importante relacionarlo con casos reales.</p>	<p>1. Para el profesor el diálogo y disenso son recursos o procesos necesarios en cualquier práctica pedagógica a fin de generar aprendizajes.</p> <p>2. Se considera que el estudio de casos reales contribuye con el logro de competencias, específicamente, aquellas relacionadas con el análisis de problemas, formas de apropiación y el aprendizaje colaborativo se considera como una de las vías para cumplir con tales propósitos.</p>
GFV	<p>Cuando llego a los cursos les digo que “el sistema en el que el profesor se para aquí frente al salón y ustedes escuchan ya pasó”, les digo que la clase la hacen ellos; voy a esta como árbitro de fútbol para ir orientándolos acerca de lo que estamos aprendiendo, siempre me incluyo, todos hacemos parte del proceso. En esa relación yo aprendo y ellos también. Soy una orientadora, una guía, desde la construcción investigativa, guiada. Mi estrategia es hacer preguntas que los pongan a pensar, preguntas</p>	<p>1. Impera una intención de relacionarse de forma poco cercana con sus estudiantes, situándose como una aprendiz más del proceso, una guía que acompaña el aprendizaje que ellos tienen.</p> <p>2. La profesora considera que aprende en la misma medida que lo hacen sus estudiantes y una de las posibilidades para ese propósito es el diálogo.</p> <p>3. Se promueve el cuestionamiento, la solicitud a los estudiantes de preguntarse qué piensan en torno a distintos temas que aborda en sus clases.</p>

	<p>filosóficas. Son ellos los que deben llegar a la idea, les pregunto hasta que ellos lleguen a la comprensión de lo que necesitamos. El diálogo permite ese cuestionamiento y curiosidad para que ellos mismos encuentren respuestas.</p>	<p>4. Se considera que los estudiantes aprenden en gran medida entre ellos.</p>
ACC	<p>Hay un rol importante en el diálogo de saberes, reconociendo que hay acumulados experiencias en el otro, es fundamental para poder dinamizar de manera distinta, el aula termina siendo un espacio dialógico, un ensayo-error.</p> <p>Las metodologías activas, la relación política, se debe buscar modelos que rompan la educación bancaria. Esa educación castradora, de la magistralidad, que pone un saber entendido del docente, no permite avanzar mucho en el aprender viviendo. Todos mis diálogos pedagógicos arrancan por reconocer el concepto desde el diálogo, construir y reconstruir saberes. Promuevo permanentemente, el aprendizaje colaborativo, por ejemplo, el aula invertida, darle voz y voto al estudiante, el aprendizaje por proyectos es esencial para consolidar esos diálogos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existe una orientación decidida al diálogo como oportunidad para reconocer conocimientos en el otro. Para construir y reconstruir otras formas de pensamientos o paradigmas. 2. Se critica el modelo en el que el profesor se asume y proyecta como el único o más conoce en el marco de las prácticas pedagógicas. 3. El aprendizaje por proyectos, el aula invertida, entre otras actividades didácticas, así como el fomento de la participación de los estudiantes, caracteriza en buena medida el quehacer profesoral de ACC. 4. Emplea el reconocimiento de situaciones para propiciar el diálogo, la socialización de experiencias y casos específicos que animen a la divulgación de distintas perspectivas.
DJN	<p>Sin diálogo no es posible lograr una interacción eficiente y eficaz en la relación enseñanza - aprendizaje por parte de los estudiantes. Esto implica que este diálogo debe estar cimentado en un código de símbolos y de signos que sea común para ambos siempre pensado desde la lógica del estudiante en especial cuando no entiende una explicación.</p> <p>Por supuesto, en el diálogo está el ejercicio de aprendizaje colaborativo o colectivo. Esto es comparable a los ejercicios de co- creación que se</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se concibe el diálogo como una oportunidad para la interacción eficiente y eficaz. 2. Para el profesor DJN el diálogo puede ser un canal para fortalecer y promover aprendizajes, incluso el de tipo colaborativo que considera ayudan al fomento de la creatividad. 3. Resalta la co-creación como un proceso que se ejercita desde sus prácticas pedagógicas y que a través del diálogo y la participación se enriquece,

	<p>pueden hacer dentro de las dinámicas laborales para efectos de crear campañas o generar iniciativas que requieren de alta creatividad. Con el diálogo es posible hacer que la creatividad fluya y que además el conocimiento se expanda cada vez más.</p>	<p>expande el conocimiento y prepara a los estudiantes para la vida laboral.</p>
EEC	<p>El diálogo, en general, es el 80 % del desarrollo de la clase porque es el que te permite ver qué tan apropiado tienen interiorizados los conocimientos los estudiantes, qué conocimiento previo tienen ellos. No podemos suponer que el estudiante todo lo va a aprender desde cero, hay un conocimiento previo, también hay unos sesgos cognitivos previos muchas veces frente al conocimiento que tienen y allí es donde el diálogo comienza a importar, no tanto en términos que yo impongo el conocimiento porque yo soy el profesor y el que sé, sino en reconocer el punto de vista del estudiante, entonces, miremos los puntos de vista, se pueden complementar con las visiones del profe, de otros.</p> <p>También está la negociación, en cómo argumentas lo que el estudiante piensa, el diálogo permite generar nuevos conceptos, ideas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se concibe al diálogo como prioridad, con alta presencia en las prácticas pedagógicas y además como una forma para destacar el conocimiento que tienen los estudiantes, indistintamente de si es el acorde o no, apropiado o no, para el tema de discusión. 2. El profesor EEC considera que en el aula el diálogo no se debe imponer en el marco de una figura como el máximo conocedor de temas, sino como mecanismo para reconocer los pensamientos de sus estudiantes. 3. Estima que el diálogo permite generar nuevos conceptos, diversas capacidades, liderazgo, aprendizajes interdisciplinarios, trabajo en equipo. 4. También ECC cree que el aprendizaje colaborativo muchas veces genera dinámicas poco productivas para generar aprendizajes.
PAO	<p>Las participaciones no son todas iguales, no podemos estar hablando siempre, hay personas que procesan cognitivamente y en silencio, hay que comprender eso. No califico participación, no es evidencia de que el aprendizaje se está dando.</p> <p>Hay personas que producen conocimiento en silencio y otros en voz alta. Llegar al aula y no cautivar la atención es complicado. El profesor tiene que moverlos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Con una posición diferente al de otros profesores, PAO concibe que el aprendizaje no siempre se refleja en la medida que exista participación por parte de un estudiante. 2. Concibe que las participaciones son positivas, pero no espera que en sus prácticas pedagógicas todos los estudiantes participen activamente, ya que confía que muchos aprenderán en silencio o con la participación de otros de sus compañeros.

	<p>Para mí, con unos que hablen (en clases) soy feliz, porque no todos aprenden de la misma forma, son diferentes formas de producir conocimientos, a veces las participaciones de otros le ayudan a los que quieren guardan silencio.</p>	
SLOR	<p>El diálogo está relacionado con toda la práctica pedagógica. Difícilmente paso 2 horas hablando. En las clases tomamos las lecturas, dialogamos, a partir de lo que leyeron, a partir de su experiencia. Entre todos hacemos mapas, revisamos cómo son las jerarquías conceptuales, dónde están los sentidos comunes, qué precisiones hay que hacer para revisar una propuesta teórica, por ejemplo.</p> <p>La colaboración, el diálogo, están siempre allí, en la práctica. Cuando explico la violencia, por ejemplo, allí está la participación de ellos, en cómo la han sentido, vivido, les invito a hablar mucho de sus vivencias, siempre hablamos, eso es el centro. A veces le llamo “entreaprendizaje”, aprender entre nosotros.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La profesora cree en la pedagogía como una construcción de vínculos, de relación, y no como una entrega. Asegura que no es un ejercicio de eso. La pedagogía la conforman los dos y a partir de lo que cada uno pone de su experiencia. 2. Se apoya en el “entre aprendizaje”, como un espacio dialógico en el que se habla de experiencias no desde la dimensión anecdótica, sino en el sentido de revisar los niveles de afectación al ser humano. 3. Resalta la socialización de la experiencia en sus prácticas en la medida que algo me afecta, me genera algo, me evoca al sentimiento. 4. Es partidaria de pensar la pedagogía como relación, en el ejercicio en realidad, y no como dispositivo.
EFG	<p>El diálogo tiene el fin de permitirles que ellos sean quienes creen. Hay una teoría que se llama <i>estéticas dominantes sobre lo visual</i>. Yo creo que lo que dice esa teoría se siente en el aula, cuando se le abre la oportunidad al estudiante para que ellos sean quienes son, se reconozcan, da la oportunidad de que ellos fluyan, que creen productos académicos con su propio toque y puedan conversar consigo mismos y tengan interacción con el conocimiento. Es reconocerse en unos diálogos...</p> <p>Siempre trabajo en el aprendizaje colaborativo. En las empresas toca trabajar con personas que no</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Defiende el diálogo con miras a permitir y fomentar a los estudiantes a que se reconozcan tal como son, que puedan sentir libertad de opinar y actuar conforme a los objetivos de formación, asimismo, para sostener diálogos consigo mismos. 2. Considera EFG que es vital que el diálogo genere reconocimientos, opiniones y formas de interacción con el conocimiento que se tiene y con el que otros poseen. 3. Para el profesor el aprendizaje colaborativo es una vía para la generación de disciplina, de co-crear y responsabilizarse con el otro,

	conocemos, se generan relaciones de disciplina, de co-creación, es una responsabilidad con el otro.	
CG	<p>El diálogo de alguna manera es inclusión, la producción de subjetividad. Pero dentro de ese diálogo no quiere decir que todos vayamos hacia al mismo lado porque el disenso es importante para la construcción de conocimiento. Hablar de diálogo es hablar de horizontalidad. La construcción horizontal te lleva a que todos los puntos de vista tienen una proporción de importancia.</p> <p>Pero si colocamos ese aprendizaje colaborativo con otro nombre como por ejemplo sinergia de aprendizaje, porque esta te permite tener una cadena de estímulos que te lleva a otros. Cuando generas esos estímulos en cadena, comienzas a producir en algo; va a parar en una producción en cadena. Así veo el aprendizaje colaborativo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El disenso, las opiniones encontradas, son importantes en el marco del diálogo, ya que fomentan la generación de conocimientos. 2. La profesora CG defiende el diálogo desde una postura de horizontalidad en la cual todos reconocen y respetan sus visiones y corrientes de pensamiento, desde la inclusión y subjetividad. 3. Prefiere llamar sinergia de aprendizaje al de tipo colaborativo, ya que este genera una cadena de estímulos y conocimientos que moviliza a otros.

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los profesores de Comunicación Social Periodismo, reconocidos en la muestra, ubica al diálogo como ese proceso y experiencia imprescindible para propiciar aprendizajes en el marco de sus prácticas pedagógicas. El diálogo, a criterio de la muestra, es el vehículo sustancial para el surgimiento de opiniones, disensos y puntos de vista que, en el marco del reconocimiento y análisis de casos reales, permite el desarrollo de diversas competencias, de la generación de metodologías activas, de actitudes políticas, generadoras de inclusión de todos los actores de una práctica pedagógica, facilita además la

identificación de la esencia del ser humano, de cómo pretende ser reconocido, de cómo se proyecta desde lo personal, académico a la profesional.

Frente a estas visiones, el aprendizaje colaborativo complementa al diálogo en el sentido en el que la mayoría de los profesores considera que aprender colectivamente implica esfuerzos en equipo que requerirán madurez interdisciplinar, respeto por las opiniones y divergencias y logro de capacidades para enfrentar los retos presentes en las dinámicas de la misma sociedad colombiana. Se trata de un acercamiento que puede verse argumentado desde la óptica de autores como Barranquero y Rosique (2014), quienes escribieron reflexiones científicas sobre la comunicación/educación y su relación con el cambio social desde una mirada en torno a la universidad española. Estos investigadores relacionan a ese diálogo como un elemento característico de la comunicación y educación en consonancia con la comunicación, desarrollo y el cambio social para generar interrelaciones con las comunidades mediante lo que denominan como la “educación para la recepción” o la “pedagogía de la comunicación”, citando a Huergo (2010).

Tabla 7.

Matriz de análisis de entrevista aplicada a profesores para ítem 3: Reconocimiento del entorno

Categoría 3. Reconocimiento del entorno en las prácticas pedagógicas		
Definición operativa: “Los acelerados cambios del mundo han generado entornos dinámicos que propician para los individuos sociedades diversas (...). Esto va a requerir el desarrollo de habilidades que les permitan adaptarse adecuadamente a las circunstancias que enfrenten”, (Berniell, 2016, pp. 1) citado por (Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2022, pp. 2).		
Nombre del informante	Comentarios (citas textuales)	Resumen conclusivo
CR	El contexto es fundamental, trato de que sea muy notorio, uno trabaja dependiendo del entorno, hay que pensar en qué tipo de estrategia a emplear a partir del reconocimiento del entorno. Trabajo con grupos humanos en zonas de conflicto. Nos toca pensar qué tipo de estrategia utilizamos para mejorar las condiciones de vida de la gente a partir de la comunicación. Eso le recalco a los estudiantes. Antes pensaba que uno llegaba a la comunidad y ya tenía la solución. Y eso es mentira, los medios no reemplazan los procesos, sino que los medios pueden estar dentro de los procesos, segundo, los contextos deciden cuáles son las mejores estrategias y no uno con anterioridad.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce que las características del contexto son elementales para determinar de qué forma pueden generarse contribuciones desde la comunicación. 2. Los medios no reemplazan los procesos, sino que están dentro de ellos para aportar algo que requieran las comunidades, territorios, a partir de sus necesidades, en respeto a ellas y en procura de generar estrategias asertivas. 3. El profesor CR está de acuerdo en que el contexto aporta en gran medida en el aprendizaje de los estudiantes. 4. Las características del entorno son las que determinan las formas de abordaje desde la comunicación, en particular cuando se trata de aportar a las condiciones de vida de las personas,
GFV	El reconocimiento desde el yo, del otro cercano, de un lugar micro a lo macro, del barrio, de la ciudad, de la región, de la vereda y hasta llegar al reconocimiento del país. Para mí el reconocimiento del entorno nace únicamente de un proceso en el	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para reconocer el entorno, el contexto, es necesario reconocerse a sí mismo, al de al lado, a la otredad.

	<p>que se comienza por un reconocimiento individual, del yo, verse al espejo y descubrirse a uno mismo, que hay personas al lado, el reconocimiento de la otredad. Allí empieza ese reconocimiento de país. No le puedo pedir al estudiante que reconozca su región, democracia, país, sino hay un proceso en principio de reconocimiento de sí mismo,</p> <p>Cuando quieres hacer un conocimiento pensante, racional, no hay nada más poderoso que lo que atraviesa el cuerpo y las emociones. Me gusta trabajar temas en los que ellos se reconocen, con cosas que le pasan por el cuerpo, por las emociones.</p> <p>El reconocimiento de la otredad. Siempre les pregunto acerca de las relaciones, de la ideología con la vida, de la reciprocidad.</p>	<p>2. La profesora considera que los temas neurálgicos se reconocen racionalmente desde el cuerpo y las emociones.</p> <p>3. El llamado a reconocer la otredad es prioritario en sus prácticas pedagógicas, así como a preguntar a sus estudiantes qué piensan de las relaciones, ideologías, vida, reciprocidad.</p>
ACC	<p>En mi experiencia en Comunicación Social reconozco el enfoque praxeológico, contextualizar la educación, situarla en escenarios específicos. Desde el aula le invito a los estudiantes a situar ese conocimiento, a dialogar; el estudio de casos es fundamental en las prácticas pedagógicas, traer ese tema de mi historia de vida, la de mi barrio, transitar al análisis de los contextos regionales. Traer el mundo al aula. En palabras de Boaventura de Sousa, traer el mundo de la globalización al aula y la manera en que el mundo nos impacta. De qué manera poder aprender el territorio, ha servido las salidas de campo. Poder enseñarles a como apropiarse del contexto. Nos hemos apoyado en las salidas pedagógicas para llevar a cabo ese reconocimiento. En un curso de las teorías de la acción colectiva, trajimos una</p>	<p>1. ACC emplea el estudio de casos como factor infaltable fundamental en las prácticas pedagógicas.</p> <p>2. Trae el mundo al aula. Así concibe la forma como invita a dialogar en torno a asuntos locales, regionales, nacionales.</p> <p>3. Ha realizado salidas de campo para que sus estudiantes reconozcan cómo el mundo impacta al ser humano.</p> <p>4. Destaca el empleo de la pedagogía experiencial a través de salidas pedagógicas, como por ejemplo una en las que los estudiantes evidenciaron alternativas de reivindicación de derechos en el municipio Arbeláez, Cundinamarca,</p>

	<p>investigación sobre 11 consultas populares y el caso del municipio Arbeláez, Cundinamarca. Ese municipio se dio a la tarea de reivindicar el derecho al agua, la incidencia del modelo extractivista que afectan el territorio. Hubo una participación importante. Mis estudiantes y yo fuimos al territorio, la pedagogía experiencial, a través de todo esto, el contacto físico con la naturaleza incluso, los estudiantes puedan reconocer las experiencias, impactos y formas organizacionales y participativas que se han promovido.</p>	
DJN	<p>El relacionamiento con el entorno es crucial para lograr un ejercicio de aprendizaje colectivo porque sólo cuando el estudiante lo ve desde su realidad, cuando lo ve desde una perspectiva más cercana es que logra dimensionar las características del aspecto teórico que se le está enseñando. Por esta razón es que mis ejercicios dentro del aula siempre están enfocados a hacerlo con ejemplos prácticos, en los cuales los voy confrontando los voy cuestionando y les invito a generar ideas probablemente de una manera muy rápida para que ellos entiendan que de esa forma probablemente será la dinámica dentro del ejercicio laboral.</p>	<p>1. DJN valora de forma crucial el aprendizaje adquirido cuando el estudiante ha generado un relacionamiento con el entorno, cuando se ha acercado a él.</p> <p>2. Asegura que en sus prácticas pedagógicas revisa con sus estudiantes casos reales, lo que además le permite confrontar ideas y cuestionar como técnica para generar ideas, debate, participación y relacionar situaciones con situaciones de la vida laboral.</p>
EEC	<p>Retomo lo de Martín Barbero y Freire cuando hablan de las aulas extendidas, el principio de varios autores. En ese orden de ideas, en mis clases miramos cómo los trabajos cumplen más allá de un requisito teórico; es establecer cómo aplicar en temas sociales, cómo llevar a cabo (los trabajos) en una comunidad para que desarrollen ciertas competencias. El ejercicio debe ser contextualizado.</p>	<p>1. El profesor evoca la capacidad que deben tener profesor y estudiante para realizar ejercicios académicos que vayan más allá de lo teórico; es reconocer formas de aplicación en temas sociales.</p> <p>2. EEC cuenta que realiza ejercicios en el aula que requieren contextualización y desde varias disciplinas</p>

	<p>Uno se debe al trabajo directo con públicos directos. Por ejemplo, trabajo desde la Semiótica de la imagen, ¿cómo traslado eso a la dinámica de una comunidad? ¿cómo permitir que eso resuelva el problema de una comunidad?</p> <p>No puedo enseñar a cómo desarrollar un plan de comunicación para la crisis si no hay un relacionamiento sobre las dinámicas que me genera el sector organizacional. No puedo enseñar periodismo en televisión si no me relaciono con las lógicas de cómo funcionan los medios en sus lógicas editoriales, de horarios, de producción, entonces creo que debe haber ese relacionamiento con el entorno.</p>	<p>de la comunicación invita a sus estudiantes a generar relacionamientos con las dinámicas de cada entorno.</p> <p>3. Otorga ejemplos desde el periodismo audiovisual, la semiótica, comunicación organizacional, entre otras áreas de la comunicación, en las que invita a sus estudiantes a realizar relacionamientos o acercamientos a entornos específicos para poder comprenderlos y generar soluciones.</p>
PAO	<p>La universidad son formas de leer el mundo, para leerme a mí dentro del mundo, la universidad también es la ciudad, la calle, eso me sirve para hablar de teoría crítica, para otros entendimientos, la universidad es una sesión en el Concejo de Bogotá, es el bus, porque hay mensajes en toda parte. La universidad es todo. Hubo un tiempo en la que la universidad no tenía un edificio. La universidad es la pretensión de instruirnos para aportarle al mundo. Soy mamá cuando estoy con los estudiantes, y soy comunicadora cuando estoy con mi hijo.</p>	<p>1. La profesora considera que la universidad no sólo está en las aulas presenciales o virtuales, sino en la calle, en los diferentes espacios de interés público en los que se requiere la atención del estudiante y su aporte para la comprensión de realidades.</p> <p>2. Se concibe a la universidad como el espacio académico que aporta herramientas para aportarle al mundo.</p>
SLOR	<p>Hablamos de herramientas técnicas, por ejemplo, si estamos hablando de cómo funciona la observación, hay que ir a observar adentro o fuera del aula, involucra ir a observar. Si hablamos de un tema de investigación, por ejemplo, de reconocer casos de violencia, involucra ir a reconocer situaciones; todo proceso pedagógico implica una dinámica histórica, con las coordenadas espacio-</p>	<p>1. SLOR estima que las prácticas pedagógicas involucran la promoción de acercamiento con la realidad por parte del estudiante y del profesor.</p> <p>2. Los procesos pedagógicos requieren que se tenga claro cuál es el tiempo y el lugar en el que vive el individuo, así como el del entorno que les rodea y que están por aprender.</p>

	<p>temporales de nosotros mismos y de aquello que está entre nosotros por aprender. Si estamos hablando de la modernidad, lo que está a la mitad de nosotros, son los referentes, pero está también para mí lo que es para mí y lo que es para ti. Todas esas coordenadas se ponen en acción.</p> <p>El contexto del país es claro, la mayoría de los trabajos tiene que ver con Colombia y América Latina. Hay un trabajo de reconstrucción, lo que pasa en el contexto de lo que estemos trabajando; desde dónde hablo, desde donde ellos deciden hablar, desde qué condición (de no binarios, bogotanos, de externadistas), que reconozcan el contexto en el que están, en el que aprenden.</p>	<p>3. Los referentes que están al alcance del estudiante son importantes para su comprensión de la realidad, pero también lo es lo que él mismo piensa, así como lo que él es capaz de descubrir que piensa el de al lado.</p> <p>4. La práctica pedagógica de SLOR ha atravesado un reconocimiento del contexto del país, de lo que ocurre en América Latina, pero en particular ha sido un espacio para que sus estudiantes hablen desde lo que creen, desde sus convicciones e identidades.</p>
EFG	<p>Hay una idea de hablar de amor, vida y muerte. Hay un ejercicio de fotografía que hicimos en varios lugares (...) tomaron fotos de personas con dolores. Los estudiantes reconocían que hay dolores que se ven y otros que no. Hay dolores en las infraestructuras, por ejemplo, a ellos les duele lo político, la observación les ayuda a entender que el mundo existe.</p> <p>El reconocimiento del entorno me ha cambiado mucho, los estudiantes son unos maestros impresionantes, me han ayudado a abrir mi sensibilidad, soy un mejor humano cada vez que los escucho y siento su sensibilidad. Ellos en cada entrega me van enseñando cómo se ven a sí mismos.</p>	<p>1. La observación como medio para reconocer las emociones, las realidades, lo visible y lo no tan visible, como una oportunidad para la identificación y sensibilización.</p> <p>2. En cuanto a reconocimiento del entorno, se resalta la influencia que la práctica pedagógica ha tenido sobre el docente, gracias a que este les ha permitido a sus estudiantes a reconocerse a sí mismos, a sus pensamientos, en cuanto a las realidades que observan y palpan.</p>
CG	<p>Más que reconocer el entorno, es el contextualismo. Yo hablo de una complejidad mayor, es cómo entender el entorno, esa comunidad, territorio, la</p>	<p>1. Lo fundamental es comprender el entorno, la relación que hay entre él y los individuos, un proceso que se impulsa desde la práctica pedagógica de CG</p>

	<p>espacialidad, muy en término de la geografía humana y política, es entender esa relación entre el territorio, los sujetos. Es cómo me inscribo con otros sujetos que están en un territorio. La comunicación está obligada a pensarse el contextualismo de lo que está estudiando.</p>	<p>en aras de analizar cómo se impacta y aporta desde la comunicación.</p>
--	---	--

Fuente: Elaboración propia.

En el reconocimiento del entorno, de las realidades o situaciones que ocurren en el contexto local, regional, nacional e internacional están presentes las prácticas pedagógicas orientadas por los profesores, quienes se esfuerzan por fomentar en los estudiantes el interés por reconocer con distintos sentidos, actitudes y perspectivas los diferentes fenómenos que les impactan directa o indirectamente. No obstante, es un proceso en el que también los estudiantes son orientados a reconocerse a sí mismos, a identificar el rol, el lugar y el tiempo en el que hablan; existe una gran intención a promover la mirada racional, pero sin separación de la emocional, de lo que ocurre en el barrio, la comunidad, la localidad, el departamento y/o el país. Bien lo sostiene Boaventura de Sousa (2019) en su libro *Educación para otro mundo posible* cuando habla de la práctica pedagógica con fines sociales que es promovida desde la universidad, asegurando que esta “debe participar en la definición de las potencialidades y de los límites de esta práctica en el contexto de otras prácticas sociales donde se manejan otras formas de conocimiento: indígena, campesino, técnico, popular, cotidiano, artístico, religioso, onírico, literario, etcétera” (p. 112), otorgando así gran sentido a ese reconocimiento del contexto o entorno desde las aulas como un escenario elemental para la consolidación de perspectivas críticas tanto por quienes hacen parte de las prácticas pedagógicas.

A partir de ello, los profesores guían distintos acercamientos y propuestas de estrategias y acciones, con las cuales la comunicación busca hacerse un lugar, no como eslabón protagónico, sino como un dinamizador y contribuyente en la búsqueda de soluciones a problemas sociales, políticos, culturales, etcétera. Es una pedagogía en el marco de la experiencia no solo de los profesores, sino de los mismos estudiantes y de los sujetos con los que se relacionan, la que se pone en práctica y al mismo tiempo fomenta el cuestionamiento de los estudiantes en torno a lo que observan, a lo que sienten, a las formas como conciben determinados fenómenos.

De modo que, las prácticas pedagógicas de los profesores consultados, en su mayoría, promueven de forma directa en sus clases y asignaturas el contacto directo con públicos específicos en un esfuerzo claro de reconocer la otredad, de la relación entre los sujetos y los territorios, de identificar aquello que los moviliza, sensibiliza, forma no solo como comunicadores sociales periodistas, sino primeramente como seres humanos, ciudadanos, personas identificadas libremente por una ideología concreta en cuanto a sexo, religión, orientación política, deportiva, etcétera.

Tabla 8.

Matriz de análisis de entrevista aplicada a profesores para ítem 4: Construcción y gestión de conocimiento

Categoría 4. Construcción y gestión de conocimiento en las prácticas pedagógicas		
Definición operativa: “La gestión del conocimiento surge de la necesidad que tienen las instituciones y los individuos para afrontar los cambios propios de la modernidad, los cuales dieron lugar a la transformación del conocimiento individual al corporativo, el cual se utiliza para guiar los pasos hacia el uso y aprovechamiento del conocimiento” (Lefter, 2000), citado por Alfonso, 2019, p. 163).		
Nombre del informante	Comentarios (citas textuales)	Resumen conclusivo
CR	En los últimos años hacemos sistematización de experiencias de diferentes tipos de comunicación y cambio social , también pedagógicas. Una de esas fue en Montes de María, los estudiantes lograron entender cómo es la comunicación y el proceso . Tocamos la realidad, hablando con las personas, logramos construir cosas, siendo muy significativo para ellos. Es una herramienta para la gestión de conocimiento, asumir el conocimiento de la gente basado en los saberes, en las experiencias. La construcción de conocimiento es la del saber desde las dinámicas sociales.	<p>1. La construcción de conocimiento es la del saber desde las dinámicas sociales.</p> <p>2. Se conoce el relacionamiento con un caso de estudio para el cambio social desde la comunicación, una vía directa considerada por el docente como una forma de gestión del conocimiento.</p>
GFV	Enseño lo que aprendí. El conocimiento es escribir lo que intuitiva o especulativamente se sabe, pero el conocimiento también implica que entre a caracterizarlo, sistematizarlo, entenderlo desde diferentes enfoques , utilizar mecanismos e instrumentos de investigación y que al final lleguen a conclusiones; trabajo el proceso de investigación, les pido a los estudiantes que escriban como les nazca y después en una segunda etapa vamos a formalizar	<p>1. El conocimiento se asume no solo desde lo que se sabe de forma intuitiva, sino a partir de aquello que se ha logrado caracterizar, sistematizar y entender desde diferentes perspectivas.</p> <p>2. Se emplea una metodología para comprender, caracterizar y formalizar la construcción del conocimiento a partir de varias etapas en las que se</p>

	esa estructura en términos de construcción del conocimiento.	ejercita la perspectiva que ha construido el estudiante hasta llegar a una postura final.
ACC	Otro curso es desde la materia Comunicación e Interculturalidad organizamos una salida con los estudiantes para reconocer quiénes se auto reconocen como misticas, población campesina, etcétera; es mirar de qué forma se construyen los lenguajes, las pedagogías . En algunas salidas les enseñaron acerca de la bioconstrucción, cómo se construyen ancestralmente las viviendas. Todo esto transmite el sentipensar . Leer el pasado, reconocer los elementos que vale la pena problematizar en el contexto del aula en el presente.	<p>1. Una mirada retrospectiva es parte de lo que se ha empleado en la práctica pedagógica de ACC para conocer de dónde se viene y hacia dónde se va.</p> <p>2. La construcción del conocimiento atraviesa un sentipensar por parte del estudiante, en cuya dinámica el profesor ha promovido la búsqueda de respuestas ancestrales, se han explorado formas históricas de aprendizaje, a partir de salidas pedagógicas a lugares que permiten el reconocimiento de la diversidad cultural.</p>
DJN	<p>Sin lugar a dudas hay un componente teórico importante que se realiza siempre al inicio de la clase después de hacer una socialización con relación a la entrega de actividades, luego de hacer el ejercicio teórico y explicar los fundamentos teóricos del tema que se va a debatir en la clase, lo que busco son escenarios reales o de acontecimientos actuales, en los cuales se pueda generar un debate y en los cuales se pueda generar un proceso de conocimiento colectivo con los estudiantes.</p> <p>La práctica pedagógica a través de programas de radio Hora Ciudad sirve no sólo para reconocer el entorno sino para demostrarle a los estudiantes que en el ejercicio de la comunicación se pueden presentar diversos escenarios algunos de ellos adversos, por lo que requiere del desarrollo de algunas habilidades de resolución de conflictos o de solución de problemas que sin duda alguna van a ser</p>	<p>1. Se realiza una metodología de revisión teórica, se socializan las competencias que se pretenden lograr con algunas actividades en el marco de la práctica pedagógica y se encamina a generar actividades con base a hechos reales; son algunas de las técnicas que emplea DJN para la gestión de conocimiento.</p> <p>2. la construcción colectiva de conocimiento hace parte de la práctica pedagógica del profesor. Se reseña el caso de un programa radial universitario en el que participaron diferentes estudiantes, quienes cumplían diferentes roles; un ejercicio muy real o cercano a una dinámica diaria de producción radiofónica en un medio de comunicación.</p>

	parte de su día-día. Por ello no sólo se trata de un proceso pedagógico que ayude a la participación, sino que también les ayuda a la motivación desde el punto de vista de demostrarles que sí son capaces de hacerlo.	
EEC	<p>Creo que la mejor forma de gestionar el conocimiento no es solo la evaluación, debe ir más allá. Se trata de procesos relacionados con la ruta del perfil que se desea desarrollar; es establecer una ruta en términos de cuáles son los aprendizajes que desea obtener vs los productos que van a lograr afianzar ese conocimiento.</p> <p>Es hallar un puente entre conocimientos vs eso que en realidad van a lograr hacer cuando sean profesionales.</p>	1. ECC atribuye la gestión de conocimiento a un proceso en el que el profesor identifica lo que se desea alcanzar con el estudiante en términos de formación y define la ruta metodológica que apuntará a la generación de productos y competencias específicas, de modo que estima que esa es una forma de gestionar el conocimiento, pero no la única que puede funcionar con todos los estudiantes y requerimientos de aprendizaje.
PAO	<p>Estoy en contra de pensar en la universidad como un espacio profesionalizante, no solo es eso. Puedo decir que en la PUJ tiene una preocupación por las relaciones personales. Los estudiantes se sienten escuchados. Es una forma de construir conocimiento, eso nos expande. Yo prefiero gestionar angustia que gestionar aburrimiento, la primera me muestra que estoy vivo.</p> <p>El nombre “gestión” es un concepto muy administrativo, soy de un perfil más flexible; me gusta más edificar, reconfigurar (a partir del reconocimiento de unas capacidades, elementos para llegar a otras expresiones), es construcción reconfiguraciones.</p>	<p>1. Una forma de gestionar el conocimiento es afincar el interés por las relaciones laborales, en específico, por demostrar que desde una práctica pedagógica es prioridad escuchar a los estudiantes.</p> <p>2. Edificar o reconfigurar el conocimiento es un esfuerzo por reconocer capacidades, percepciones, pensamientos y acompañar al estudiante a que transite por la construcción de otras reconfiguraciones.</p>
SLOR	Una de las cosas que atraviesa mi práctica pedagógica, de mis fijaciones en la práctica tiene que	1. Hay diferentes formas de acceder al conocimiento y no solo desde la lectura de una determinada

	<p>ver con una fijación en la epistemología: qué conoce, para qué conoce, qué conoce, quién conoce, esto tiene que ver con investigación. Creo que el conocimiento es un proceso en producto, les digo a los estudiantes que en mis premisas está que todo tiene que ver con todo. En el proceso pedagógico está la experiencia en investigación, en el conocimiento, es eso que circula, que se comparte. Cómo el conocimiento y la práctica no están separados sino juntos, cómo uno todo el tiempo está actuando, que mientras hace piensa y mientras piensa hace. No es algo tan mecánico, el conocimiento está allí todo el tiempo, no está solo en los libros. La gente conoce mientras camina, mientras sueña, es un ejercicio constante de realidad.</p>	<p>bibliografía. En investigación, desde la práctica pedagógica de SLOR, es vital preguntar y hacer que el estudiante se pregunte qué conocimientos tiene sobre el tema que esté en indagación.</p> <p>2. El conocimiento y la práctica circulan en un mismo eje, se complementan, ya que el ser humano aprende en la medida que actúa y actúa en la medida que aprende acerca de cualquier tema.</p>
EFG	<p>Yo utilizo bitácoras, bitácora de creación cinematográfica, me invento trabajos de pedagogía invisible. Miro qué cosas puedo mejorar, qué espacios yo creo; reflexionamos acerca de cómo hacen las cosas. Ellos se pueden dejar guiar por el docente, pero la bitácora es un estilo de sistematización que me ha colaborado para poder verme, anoto los saberes, qué funciona y que no. Cada seis meses soy un profesor nuevo.</p>	<p>1. La técnica de bitácoras, por ejemplo, la de creación cinematográfica, contribuye con una forma metodológica de consolidar un paso a paso que facilita la revisión de mejora continua del proceso pedagógico.</p> <p>2. Se resalta la necesidad de generar autorreflexiones periódicas acerca del rol como profesores, de reinención acerca de las prácticas pedagógicas que se emplean y cómo alcanzar la innovación en el ejercicio docente.</p>
CG	<p>Esa gestión de conocimiento es la capacidad de generar inconformismos, eso es movimiento, no es estático. Es generar incomodidad. Esa palabra e inconformismo deberían ir a la par. Lo sentipensante, me coloco allí, hablar de ese lugar, hablar, pero sentir, el sentir, pero pensando. Es promover ser</p>	<p>1. El conocimiento no es estático, sino que va en constante movimiento.</p> <p>2. Sentir pensando, la capacidad de sentipensar como forma de promover el conocimiento en los estudiantes, es una oportunidad de guiar el</p>

	<p>sentipensante donde se involucre al estudiante. Si damos recetas teóricas, termina uno generando máquinas memorísticas a corto plazo.</p>	<p>aprendizaje siendo conscientes se debe estimular a los estudiantes para que se expresen, opinen y sean partícipes de la construcción de su propio conocimiento a largo plazo y no de forma memorística.</p>
--	---	--

Fuente: Elaboración propia.

La gestión de conocimiento, denominada por algunos profesores como dinámica y no estática, no corresponde propiamente a un proceso de “gestión”, sino más bien de construcción, motivación, acompañamiento entre profesor y estudiante en un escenario en el que ambos aprenden entre sí. Una de las posibilidades más mencionada por la muestra consultada es a través de la sistematización de experiencias de diferentes tipos de comunicación y cambio social. Retina Bifocal y Hora Ciudad, son dos programas radiofónicos en los cuales los profesores Erick Gómez de la Universidad Central y David Jojoa de UNIMINUTO, respectivamente, destacaron que surgió la oportunidad para que los estudiantes pudieran descubrir el rol del ejercicio profesional, los retos y la responsabilidad que ello abarca al dirigirse a diferentes audiencias y poder cumplir con varias funciones que requieren de disciplina y una serie de conocimientos puestos a prueba por parte de los estudiantes. Así como esas, otras de las experiencias contadas por los profesores han atravesado la exploración de dinámicas sociales, comunitarias, de investigación, comunicación para el desarrollo y cambio social, metodologías, como bitácoras, entre otras.

En casi todas se resalta la intención de los profesores de promover en sus estudiantes el sentipensar, como esa capacidad para interpretar realidades y al mismo tiempo reflexionar acerca de lo que se percibe de forma emocional y racional, asimismo, se analiza cómo las dinámicas impactan y generan conocimiento per se. No solo los escenarios reales y lo que discute en las aulas de

clase generan debates, para los profesores el conocimiento se construye de forma individual, colectiva, en participación, pero también en silencio. De allí que surjan términos como “edificación”, “reconfiguración” del conocimiento, un proceso en el que es preponderante la escucha de lo que el estudiante piensa, de mostrarle la intención del profesor de aunar su interés por cuestionar y buscar respuestas respecto a todo lo que les rodea.

En síntesis, la construcción y surgimiento de conocimiento también implica no solo momentos para la exploración de lo real, sistematizaciones, sino una ocasión para caracterizarlo, entenderlo, comprenderlo desde su génesis, identificar las diferentes formas y enfoques de cómo ocurre. Lo anterior facilita la comprensión de algunos de los postulados de la pedagogía crítica de McLaren, Giroux y Freire, analizados por Sánchez y colaboradores (2017), quienes en su análisis sobre el contexto de la pedagogía en Colombia y América Latina destacan el surgimiento de una perspectiva crítica del estudiante, en la cual él es “un agente autotransformador de sus realidades, un “cruzador de fronteras” debido a que constantemente debe ingresar y salir de los límites construidos en la concepción dialógica y en general de la educación como una práctica política (Freire, 2005) y sociocultural” (p. 3). las diferentes narraciones que los estudiantes de todos los grupos traen consigo a clases, necesitan ser cuestionadas por sus ausencias, lo mismo que por sus contradicciones, pero también entendidas como algo más que una simple mirada de historias diferentes. (p. 3)

Tabla 9.

Matriz de análisis de entrevista aplicada a profesores para ítem 5: Actitudes y desempeño

Categoría 5. Actitudes y desempeño en las prácticas pedagógicas		
<p>Definición operativa: Las actitudes, motivaciones y propósitos que orientan al intercambio de ideas, a las conversaciones que surgen en los espacios académicos o en aquellos en los que se procura el logro de competencias. Autores como Flores (2019) consideran que existen actitudes por parte de los profesores que ejercen determinadas influencias en sus estudiantes.</p>		
Nombre del informante	Comentarios (citas textuales)	Resumen conclusivo
CR	Hace varios años en Ciudad Bolívar (localidad en el sur de Bogotá DC), acudimos varios profesores con estudiantes haciendo cambio social, específicamente en Arborizadora Alta, hablábamos de lo que hacíamos, trabajamos como si fuera la clase en aula abierta, eso fue muy significativo , muchos de ellos se convirtieron en activistas de esta comunicación, realizadores audiovisuales, muy centrados en el cambio social. Hoy en día uno los ve muy comprometidos con el cambio social.	1. Se trabajó una experiencia en cambio social en una localidad de Bogotá, donde los estudiantes reflejaron motivación, interés, debido a que experimentaron un ejercicio en aula abierta, resultando significativo para el aprendizaje adquirido
GFV	He visto el abrir los ojos, el cambio a ser inquietos frente a la vida , el cambio lo veo con ese esfuerzo que hacen al momento de graduarse, es una sumatoria de esfuerzos, de los currículos, de la pedagogía. Hay un despertar frente a una posición filosófica frente a su papel y lugar en el mundo , cómo me planteo, me enuncio en el mundo. No creo que sea gracias a mí, creo que es un triunfo de varios profesores. Es una sumatoria de esfuerzos de los profesores. UNIMINUTO tiene una apuesta entera por la transformación social, cuando te	1. La actitud de ser inquieto, despierto, preocupado ante la vida, en una posición filosófica respecto a su papel en distintos escenarios. 2. Se resaltan las actitudes de los estudiantes de UNIMINUTO de aportar en la transformación del país, a partir del fomento de un pensamiento crítico, que los invita por parte del profesor a reconocer las situaciones sociales y temas de interés colectivo que los impactan directamente.

	<p>encuentras en este país a una persona graduada de UNIMINUTO, tiene sello de transformación social. Hay un pensamiento crítico, puntualmente, frente a la transformación social, es estar en un lugar frente a la sociedad, es pensar en bajarse a temas de la situación social, del diario hacer, del querer hacer, de estar siempre dispuestos. El estudiante es muy inquieto, muy propósito, muy dispuesto. Se llama sencillez lo que nos caracteriza también a nosotros para poder compartir con los diferentes escenarios sociales, económicos, culturales de todas las características.</p>	<p>3. Sencillez es una actitud y atributo que distingue la práctica pedagógica de GFV y proposición, disposición, la que caracteriza al comportamiento de sus estudiantes, según afirma.</p>
ACC	<p>Los estudiantes en términos de la expresión corporal, verbalización hay una disposición diferente. En términos de lo participativo, hay un efecto en el que los estudiantes se sienten reconocidos en términos de su identidad y aportes, esto los lleva a actuar, a hacerse presentes en la participación. Muchos de ellos dicen que vencen miedos. Como profesores hacemos un ejercicio autocrítico. Es fundamental que los estudiantes se sientan reconocidos como lugar del saber.</p> <p>Otra actitud es que el estudiante vea que va a tener al profesor como una guía, como una caja de herramientas que me puede ayudar a ver los caminos que existen para poder aprender, se trata de quitarnos esa carga histórica como docentes de que somos la única vía del saber.</p>	<p>1. Los estudiantes se sienten reconocidos desde su identidad y aportes, además demuestran actitudes de disposición y apertura frente a la práctica pedagógica, según expresa ACC.</p> <p>2. El profesor considera que es un guía para sus estudiantes, que de alguna forma ejerce como una caja de herramientas que les facilita una visión para que ellos puedan encontrar las respuestas en sus procesos de aprendizaje.</p>
DJN	<p>Resulta impresionante ver como algunos estudiantes comienzan en este ejercicio con Hora Ciudad (programa de radio) desde un punto de vista más</p>	<p>1. Los estudiantes demuestran seguridad en sí mismos tras tener varios encuentros con escenarios reales en los que ejercen la profesión,</p>

	<p>ensimismado o con miedo, con el pasar de los días y probablemente con el pasar de los programas para adquiriendo no sólo mayor seguridad en sí mismos, sino también mayor experiencia, esto les permite incluso llegar a proponer algunas dinámicas diferentes, a proponer escenarios o secciones diferentes para el programa y los motiva a seguir creciendo dentro del mismo ámbito de la práctica del ejercicio del programa de radio.</p> <p>Muchos de los estudiantes que pasaron por el programa de radio Hora Ciudad son en la actualidad amantes de la radio como parte de su ejercicio profesional. Al mismo tiempo algunos decantaron sus especializaciones o su formación de más nivel en ramas que tienen que ver con la comunicación oral o incluso como presentadores. A oír que quiero llegar con esto, es a destacar que es posible incitar a los estudiantes a probar nuevos escenarios en los que tal vez se sienten inseguros pero que posteriormente al ver los resultados comienzan a tener esa necesidad de seguir explorando y seguir aprendiendo más incluso por su propia cuenta sin necesidad de tener la guía de un docente detrás de ellos.</p>	<p>asimismo, experimentan motivación a continuar su crecimiento en la carrera.</p> <p>2. Un método que se propone para promover el logro de competencias y habilidades es el de hacer partícipes a los estudiantes en escenarios en los que posean inseguridad, ya que DJN considera que ello les pondría a prueba y haría que generen mayores aprendizajes de forma autónoma.</p>
EEC	<p>Desarrollamos proyectos de aula, esto ayuda a crear puentes entre conocimientos y aplicabilidad. Hay una asignatura llamada Videoclip, allí el estudiante va adelantado, llega con expectativas frente al rodaje y producción de un videoclip.</p>	<p>1. Se utiliza la figura de proyectos de aula para incentivar conocimientos y aplicación inmediata en proyectos reales, de sectores o poblaciones específicas.</p> <p>2. Se resalta la existencia de expectativas y motivaciones por parte de los estudiantes para</p>

	<p>Cuando se dan cuenta que el curso no va a ser tan teórico, sino que van a ser productores de un artista por ejemplo, esto llena las expectativas, tratan de perfeccionar los conocimientos, así han logrado productos para artistas reales. Esas actitudes son muy buenas, porque se ven en medios o en redes...esas actitudes cambian cuando uno les demuestra que pueden generar impactos o cambios sociales.</p>	<p>mejorar, así como para crear productos y acciones comunicativas de gran calidad que son divulgados en medios de comunicación, una labor que es promovida por el docente.</p>
PAO	<p>El conocimiento requiere conciencia, de permisos de conciencia, que nos permitamos hacer conciencia de qué es lo que nos mueve y cuáles son nuestras fortalezas. En Buenaventura un semillero realizó un taller de producción sonora. (Muestra el trabajo de una estudiante en producción sonora, una crónica en narración en primera persona sobre el Alabao). Aprendimos en la experiencia la educación popular, las herramientas didácticas las hicimos nosotros, pero con los estudiantes. Hicimos un ejercicio de dicción con un poema construido por los estudiantes.</p> <p>-Hacia año y medio una estudiante me compartía que no le gustaba nada para su proyecto de investigación. Le pregunté qué le gustaba. Indagamos y me dijo que le gustaba la equitación. Dice que con los caballos se sentía mejor, la entendían, redujo la medicación para una enfermedad que padecía, hoy en día su tratamiento son los caballos. La estudiante compite en salto a nivel nacional e internacional. De allí realizó un trabajo de investigación postulado a Meritoria. Escribió su autobiografía.</p>	<p>1. Se cree que el conocimiento en sí no genera algún cambio en la práctica pedagógica, entre profesor y estudiante, si no existe conciencia de la utilidad y significado que este genera.</p> <p>2. Se resalta el acompañamiento que la docente PAO brinda a sus estudiantes en diferentes procesos de investigación y de construcción de saberes. Se trata de un acompañamiento que puede trascender del aula a otros espacios de reconocimiento de particularidades, especificidades e inquietudes propias del estudiante y del contexto en el que tanto profesor como estudiante se encuentren en el marco del contexto pedagógico.</p>

SLOR	<p>No creo que le pueda atribuir a nivel actitudinal por un ejercicio pedagógico que yo haya, no creo que pueda haber una relación causa-efecto en eso, sí creo que puede tocar a un estudiante alguna vez y entrar en el momento de sintonía justo de lo que uno le entrega le sirve algo más importante para su vida. Puede haber actitudes inmediatas, cuando recuerdan algunos juegos que implementamos, pero no creo que las actitudes tengan que ver a partir de algunas prácticas que yo haga.</p> <p>No creo que una pueda decir que el efecto de una relación pedagógica sea generar una actitud particular en los estudiantes.</p>	<p>1. Se considera que no necesariamente las prácticas pedagógicas puedan generar actitudes específicas en los estudiantes, no obstante, la profesora SLOR sí cree que en situaciones específicas puede existir una sintonía o influencia en para algún aspecto inmediato en la vida del estudiante</p>
EFG	<p>Son súper felices, afectuosos, llegan temprano, sonríen. La autoconfianza, creo que el colombiano no trabaja la confianza en sí mismos. Los estudiantes entienden que haciendo las cosas con cariño les quedan bien, los veo lleno de vigor.</p> <p>tres casos. Hay uno de ellos que tiene Toc compulsivo, tiene baja visión, estuvo 13 años con la universidad, tiene problemas de interacción. Ese padecimiento afectaba su comunicación, trabajamos para entender cómo él se comunica. Entendió que tenía que esforzarse muchísimo para graduarse.</p> <p>Otra estudiante de Zipaquirá tiene una capacidad asombrosa para poder aprender de todo, todo lo hacía a través del afecto. Venía de un ambiente fuerte de violencia, pero a ella eso no la afectó, es muy amorosa, ayuda a los jóvenes, hoy es la comunicadora de Jóvenes a la U.</p> <p>Un proyecto de laboratorio de medios Retina Bifocal, la metodología del proyecto y a través del semillero, el</p>	<p>1. Se reconoce por EFG que una actitud que se identifica y promueve es la autoconfianza y a partir de casos concretos se resalta el esfuerzo, el afecto, la experiencia previa en la carrera y la posibilidad de promover prácticas comunicativas como ejercicios académicos e incluso extracurriculares, las cuales les ayudan a los estudiantes en la toma de decisiones.</p>

	100% de los egresados hoy tiene trabajos como comunicadores sociales, con experiencia previa en la carrera, ellos son parte de las decisiones que se toman a través de ellos. Hay un programa de radio, noticieros, redes sociales.	
CG	<p>Por ejemplo, en pandemia, vi documentales con los estudiantes. Yo dicté Realización de Documentales. Trabajamos con material de archivo e hicimos materiales bellísimos. Hicimos una premier virtual. Fue muy bello porque los evaluadores fueron de varios países, España, México, Suiza. Los estudiantes estaban en sus casas con sus familias. Publicaban fotos en el Facebook en la casa con sus familias, asustados, asustadas. Uno de ellos hizo la historia de su abuela enferma en términos de la salud pública en Colombia. Ese ejercicio pedagógico le transformó la vida, su familia entendió a su abuela, se construyó alrededor de esto una idea bien importante. “Jamás pensé que la historia de mi abuela pudiera conectar con la de otras mujeres que padecen las precariedades del sistema de salud de este país”. Cuando me dijo eso, la reflexión fue que no sería la misma, ni la verían igual. Eso fue un ejercicio que le permitió repensarse ella, su familia, su profesión.</p>	<p>1. CG enfatiza en los ejercicios pedagógicos innovadores en los que se crean productos comunicativos como una apuesta importante para lograr la satisfacción y regocijo propio en el estudiante, a modo de generar significado en su aprendizaje, así como cualquier tipo de transformación positiva en su vida.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Las actitudes y desempeño son dos elementos que se entrelazan a partir de las prácticas y reflexiones emitidas por la muestra de profesores entrevistados. Se resalta que la motivación, interés, compromiso social, proposición y disposición son actitudes presentes en las prácticas pedagógicas integradas por profesores y estudiantes. Por otra parte, se destaca la realización de ejercicios de aula abierta y en escenarios reales, como en medios de comunicación y comunidades en las que los estudiantes se sienten reconocidos y refuerzan sus visiones y aportes para el crecimiento particular, pero también de sus compañeros e individuos con los que se comunican, por ejemplo, mediante programas radiofónicos, de comunicación para el cambio social, caracterizándose muchos de estos como innovadores y de gran utilidad en el marco de lo pedagógico.

Además, el interés por aportar en la transformación del país, en la búsqueda de soluciones y la demostración de inquietud por ser preocupado ante la vida, son algunas de las actitudes predominantes en el marco de las prácticas pedagógicas de la muestra consultada y que permitieron recordar las ideas de Giroux (1998) en las que se refiere a la denominada pedagogía de frontera como un proceso que sitúa a los profesores dentro de los límites sociales, políticos y culturales, sirviendo de alguna forma de intermediadores pedagógicos entre las múltiples diferencias y jugando un rol histórico, así como orientador en la formación de estudiantes con actitudes éticas, políticas y emancipatorias. Incluso, así ha quedado claro en la exigencia que el Ministerio de Educación Nacional hizo en la resolución No. 3457 de diciembre de 2003 a las universidades colombianas con intenciones de consolidar programas de alta calidad en Comunicación Social Periodismo, en específico cuando les señala que estas deben promover “la formación de un pensamiento crítico y analítico para la interpretación amplia (...), la actuación de acuerdo con los fundamentos éticos y políticos que den cuenta de la responsabilidad profesional en los procesos de mediación social” (p. 8), entre

otros requisitos que apunten a la generación de profesionales en el área con competencias, actitudes y desempeños motivados a la presencia de compromiso social.

Tabla 10.

Cambios y transformación en las prácticas pedagógicas

Categoría 6. Cambios y transformación en las prácticas pedagógicas		
Definición operativa: “Las transformaciones pedagógicas son comprendidas desde las pedagogías críticas como la forma de propiciar prácticas pedagógicas emancipatorias a partir de un pensamiento crítico y reflexivo en búsqueda de una educación liberadora”, (Rivas, 2017, p. 4).		
Nombre del informante	Comentarios (citas textuales)	Resumen conclusivo
CR	<p>Siempre he buscado que tengan un cambio de pensamiento, cambios en la manera como ven la comunicación, un comunicador se forma para mediar la realidad. En nuestras clases proponemos que se vuelvan comunicadores que promuevan la comunicación entre otros, que sea mejor cada vez; creo que ellos logran transformaciones cognitivas porque ven que es posible esos cambios sociales. Lo que buscamos es que los estudiantes tengan más optimismo democrático, que sean capaces de cambiar su realidad a través de la comunicación. El cambio también es conceptual.</p> <p>He comprendido sobre las prácticas tradicionales y las de ahora. Freire habla de la educación bancaria,</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se promueve constantemente ver la comunicación como canal para el cambio de pensamiento, como la oportunidad para transformar, ser mejores ciudadanos y obtener realidades que se deseen. 2. También se resalta por parte de CR la transformación hacia una práctica pedagógica en la que se pone énfasis en el estudiante, más que en el profesor. Para ello, se perfila la participación activa de los estudiantes. 3. Se considera que en la medida que se alcanzan transformaciones cognitivas se promueven cambios sociales.

	<p>yo fui super bancario pedagógicamente, contaba lo que conocía a los demás, eran poco participativas, centradas en mí. Poco a poco he ido pasando de la centralidad del profesor a los estudiantes, cada vez más centrados al problema, a los estudiantes. Incluso las clases teóricas las pueden hacer más participativas, dialógicas.</p>	
GFV	<p>Profundamente atravesada por la pedagogía del amor, enseñó de la manera en que yo aprendo, la única manera en que puedo aprender es sobre la base del amor, no es un amor meloso, para mí, amor es “entiende que estoy aprendiendo, y que debes ser comprensivo, paciente y sabio”.</p> <p>Desde hace muchos años he visto que uno de los cambios ha sido entender que no estoy ahí solo para contarles lo que otros han escrito, sino que estoy ahí para que ellos también se crean capaces de que pueden pensarse algo distinto a lo que otros han escrito, que el tiempo hace que todo sea distinto, que ellos tienen la prueba fehaciente de los tiempos que están viviendo. Que se crean capaces de poder cambiar la historia y en esa medida pensar que cambiando lo grande, podemos hacer cosas pequeñas. Con el tiempo entendí que los autores dicen cosas, pero no son tan grandes como creemos, podemos postular otras formas, otras teorías. Nací para ser profesora.</p>	<p>1. La pedagogía de los afectos, del reconocer que es necesario comprender al otro, de ser paciente y promover el tacto frente a cada situación de los estudiantes.</p> <p>2. Se considera que en el marco de la práctica pedagógica se debe motivar al estudiante a que crea en sí mismo, en su capacidad de transformar la historia, de postular ideas, teorías y perspectivas para la vida.</p>
ACC	<p>La motivación por el aprendizaje, creo que debemos promover esto como elemento transversal, si no hay un clima propicio poco vamos a promover un aprendizaje, lo segundo es permitir la participación activa, cuando somos conscientes el</p>	<p>1. La participación activa y la motivación por el aprendizaje son dos aspectos que para ACC contribuyen a transformar las prácticas pedagógicas, así como, la promoción de saberes del contexto en el que se vive.</p>

	<p>valor de nuestro saber, del contexto político, es mirar cuál es el mi lugar en el mundo, ¿es para producir las prácticas tradicionales, las fake news oes ser profesionales competentes con actitudes de responsabilidad social, respeto, de promoción de la convivencia, de materializar los derechos humanos? es el reconocimiento de la otredad, el pensar políticamente como ciencia, no como partido, de identificar posibilidades de cambio social, es promoverlas.</p> <p>Por otra parte, las capacidades de organización, lo colaborativo, la escucha activa. Quitarnos esa carga histórica como el único dueño del saber. Es importante promover la inclusión. Por ejemplo, dialogar con las incapacidades, las desigualdades, con las brechas, la identidad con nuestro lugar en el mundo, con la forma cómo desde la comunicación social y el periodismo es promover una actitud ética y la sociedad desde un caleidoscopio, la producción de conocimiento válido en beneficio de las comunidades. Que todo esto nos sirva para resolver conflictos, que nos dé un lugar en el mundo, lo que llaman las competencias interculturales.</p>	<p>2. La transformación también estará encaminada en la medida que el profesor y estudiante dada porreflexione acerca del papel que tienen frente a las realidades del país, frente a su responsabilidad como comunicadores sociales periodistas y de promotores de cambios sociales.</p> <p>3. También se asume que el docente no es el único dueño del saber, sino que ACC considera que la construcción de saberes es colectiva, que parte del trabajo colaborativo y de las capacidades de todos los estudiantes para generar actitudes críticas para asumir posturas respecto al país que se tiene.</p>
DJN	<p>Muchos cambios se pueden promover en los estudiantes desde el punto de vista de la personalidad; arreglar aspectos como la autoestima, la seguridad en sí mismos e incluso la confirmación de que tienen muchas capacidades por desarrollar y que no sabían que tenían. Las actitudes que se deberían promover en este tipo de prácticas pedagógicas es siempre las</p>	<p>1. Se reconoce como actitud para la transformación en el marco de las prácticas pedagógicas la disposición del profesor de orientar a sus estudiantes a ser mejores profesionales.</p> <p>2. Se resalta el ejercicio pedagógico y comunicativo de un programa radiofónico que</p>

	<p>que estén motivadas a orientarlos, ayudarles a ser mejores profesionales, evitando que las críticas se conviertan en aspectos negativos, sino que forman parte de un constructor positivo para su formación como profesionales.</p> <p>El programa radial que tuvimos denominado Hora Ciudad me permitió conocer de los estudiantes la posibilidad de tomarle pasión y cariño a un producto que si bien no tenía un peso académico en cuanto a calificación dentro de su malla curricular si se convirtió en esa medalla de honor de decir dentro de su comunidad estudiantil que ellos forman parte de un programa que en algún momento llegó a convertirse en una admiración por parte de todo el programa de Comunicación Social de la universidad. Así aprendí que es posible desde la docencia generar patrones de conducta y generar cambios sustanciales en las personalidades de los docentes siempre apuntando a su excelencia como profesionales y por supuesto cimentando prácticas pedagógicas que distan del quehacer tradicional que conocemos en la pedagogía universitaria.</p>	<p>permitted the achievement of competencies in the students that motivated some changes both in professors as in students, in particular, those that facilitated the recognition of passion and motivation towards the project mentioned, as a space that facilitated the closeness with the exercise of the profession from the radio.</p>
EEC	<p>Promovería cambiar el chip en el estudiante que llega a la clase por la nota, porque eso es lo único que lo estimula u obtener el diploma. Ese cambio debe darse en términos de la educación en general. Más que la nota son unas transformaciones en el desarrollo humano, que la educación cambia no solo en materia económica, sino en cómo concebimos el mundo. Cuando le dices eso, el cerebro hace una</p>	<p>1. Se enfatiza en que una forma de transformar la educación es observándola como una posibilidad de concebir el mundo, de generar desarrollo humano, de obtener un beneficio particular.</p>

	<p>explosión; la educación va más allá de permitirle obtener dinero o laborar. También es cómo articular con las propuestas pedagógicas para que el estudiante pueda generar un análisis del impacto que la educación genera en sí.</p>	
PAO	<p>Como consigna en el profesor está bien transformar. Creo que lo que sí podemos es participar en ejercicios de conciencia, que esa convicción de élite no es así. Por eso, no puede ser nuestro compromiso, los acompañamos hacia la transformación.</p> <p>Nosotros los profes buscamos canales o espacios de reflexión, puede ser la meditación, la escritura, la contemplación, etcétera. Nosotros decidimos cómo gestionamos la relación personal.</p> <p>Somos profesores que aprendemos todos los días, somos un estudiante más cada día, cada momento de la vida. Uno sí se transforma. Yo podría no estarlo, uno decide si estoy abierto o no a la transformación. Si yo estoy buscándolo, lo voy a encontrar. En esta vida estoy transformándome porque lo estoy buscando.</p> <p>No somos infalibles, somos los profesores que queremos ser. Acompañamos en el proceso de cambios, transformaciones. Yo no soy experta, soy una aprendiz de esto. En algunos momentos he visto que movilizamos, agilizamos.</p>	<p>1. Se considera que los profesores más que transformar, acompañan los procesos y promueven ejercicios de conciencia en los estudiantes, además, invitándoles a generar reflexiones mediante diferentes alternativas. Es consciente que el profesor puede llegar a movilizar al estudiante en determinadas situaciones académicas.</p> <p>2. En cambio cree que el profesor sí se transforma, pero en la medida que está abierto o no a ello. La perspectiva de PAO se inclina hacia esa búsqueda constante de transformarse porque asume que de ello depende el aprender cada día.</p>
SLOR	<p>No creo que un sujeto pueda provocar cambios sobre el otro en términos pedagógicos. Hay unos mínimos en la relación pedagógica, que al menos sean más proclives a la construcción de formas más críticas, humanas, dignas. En cualquier</p>	<p>1. Considera que un problema de la educación es la evaluación. Estima que la manera de valorar no es poner 1 a 5, porque es complicado, pero tampoco es de las que cree que no debería</p>

	<p>relación pedagógica reconocer a los otros como interlocutor es válido y clave, para mí es un principio, reconocerlos en un salón de clases con 30 personas, como interlocutores válidos, que tengo que escucharlos.</p> <p>Puedo pensar que en la relación pedagógica tiene que haber en el centro un valor por la vida y la dignidad. Tengo que apuntarle al entre aprendizaje, al sueño de que lo que aprendemos nos cambia y nos hace ver mejor el mundo, como la fe en el conocimiento como un camino para mejorar el mundo. Por ejemplo, en un taller de comunicación asertiva. El problema es la relación instrumental entre quién lo dicta, quién lo recibe y los instrumentos que se usa.</p> <p>Yo hago mi parte del trabajo que es convencerte para que estés feliz aquí y tú haces la tuya que es hacer lo que tienes que hacer cuando lo tienes que hacer en estos pactos que debemos sostener. La voluntad es importante, es clave, llamar a la voluntad en los procesos de aprendizaje.</p>	<p>haber evaluación, sino que debe haber unos acuerdos.</p> <p>2. Considera que una educación que emancipe a la gente tiene que fomentar la voluntad, la responsabilidad y no la mediocridad; señala que eso es una educación que emancipe a la gente.</p>
EFG	<p>Originalidad de las personas. Cuando se reconocen como individuos y se dan cuenta que son irrepetibles, miran lo que tienen por dentro, lo que no comparten porque les da pena, lo dejan aflorar, podrán construir conocimientos originales. Los proyectos tienen la esencia de las personas. No todos deben ser iguales, no deben ser los mismos parámetros, es la única forma de crear proyectos originales.</p>	<p>1. Se cree que promover transformación y cambios atraviesa un reconocimiento por la originalidad y aporte de los estudiantes, de que son capaces de construir proyectos únicos,</p> <p>2. Es un profesor que se siente transformado desde lo profesional, humano y pedagógico; siente que la práctica en el aula le ha permitido sensibilizarse hacia temas polémicos y neurálgicos en la sociedad.</p>

	<p>Me siento mejor persona, mejor profesional, me ponen el reto de saber cómo lidiar con muchos temas, más sensibles, por ejemplo el feminismo, el dolor de las mujeres, sexualidades de la mujer, he aprendido de los retos de la modernidad, de cómo comprenden las adicciones a los videojuegos; todo eso me ha enseñado las formas de enseñar. Hoy hablo totalmente diferente, soy muy sensible con las palabras.</p>	
CG	<p>Si uno alcanza, con el número de estudiantes que uno tiene por semestre, a mover el 5% de estudiantes, ya es una tarea grandísima, es llevarles a que se incomoden con los estándares, la heteronormatividad, con sus familias, ya eso es un montón, esa es la tarea. Que se incomoden eso ya es un montón. A veces llenarlos de información es preguntarnos para qué, para qué sirve llenarlos de datos que no le generen reflexión. Eso genera cada vez un mayor esfuerzo, las generaciones no son las mismas. Ellos están en una capacidad intelectual mucho más rápida de lo que uno cree, y el docente debe saber hacia dónde la lleva. Hay personas conectadas y otros totalmente desconectados. Mientras más consumo cultural de calidad van a ir mucho más rápido en la vida, es pedagogía diferencial, es mucho más trabajo, pero significa tener más reconocimiento de la diferencia. La universidad pública y privada está llamada a repensarse.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor para CG debe motivarse a transformar mediante la generación de incomodidad de sus estudiantes, en el sentido de incentivarles a que cuestionen lo que tienen a su alrededor. 2. Considera que el profesor debe orientarse hacia el estudiante, de reconocer sus capacidades para avanzar en sus cambios generacionales, de sus hábitos culturales y sus múltiples diferencias. Estima que tanto el profesor como la universidad deben repensarse constantemente.

Fuente: Elaboración propia.

La transformación y los cambios en el ámbito pedagógico constituyen un camino, una hoja de ruta que trazan los profesores, las universidades y las mismas dinámicas que atraviesan profesores y estudiantes impregnados por el contexto en el que viven, por sus experiencias, saberes y paradigmas particulares y colectivos. Los profesores consultados, cada uno desde su visión y experiencia, considera que hay formas, unas más que otras, motivadas a promover determinados cambios sociales. No obstante, hay quienes consideraron que los profesores más que promover ciertos cambios, acompañan al estudiante, lo inspiran en determinadas situaciones, le incitan a fortalecer su conciencia crítica frente a las realidades que viven, les invitan a cuestionarse en la búsqueda de actitudes críticas, de consolidar visiones sobre la comunicación como factor clave para generar otros cambios.

También, la motivación por el aprendizaje, la autoestima, seguridad en sí mismos, entre otros elementos son los que los profesores, en su mayoría, consideran que deben promoverse en las prácticas pedagógicas y pueden generar determinados cambios sociales, pero que para ello también deben hacer parte otros factores propios del contexto particular y colectivo que atraviere cada estudiante.

Algunos profesores visualizan la transformación como una oportunidad mucho más para promover ejercicios de conciencia en sus estudiantes, de modo que les inviten a pensar cómo motivar el desarrollo humano, cómo ser más responsables, a tener mayor voluntad mediante la educación; es una forma de incentivar a la emancipación desde lo pedagógico.

En la siguiente tabla se muestra una matriz que relaciona los aspectos identificados en el planteamiento del problema de esta investigación con las perspectivas de teóricos consultados y el cruce con algunas de las características más destacadas en las prácticas pedagógicas de los profesores de la muestra. Posterior a la tabla, se indican algunas consideraciones resultantes de la matriz.

Tabla 11.

Matriz de relaciones entre aspectos problematizadores, postulados teóricos y entrevistados

Aspectos del problema	Postulados teóricos	Aportes desde la práctica del entrevistado
<p>Fidel y Restrepo, sobre la formación de periodistas en las aulas, señala que “estamos sumergidos de hecho en la era del periodismo superficial, de la trivialización farandulización de la información” (p. 93).</p> <p>La actual crisis de los medios en Colombia hunde sus carencias en una formación ambigua y sin coyuntura que se gesta en las aulas y se perpetúa en la sala de redacción. (p. 93)</p>	<p>Giroux (1997) defiende al profesor como intelectual público como aquel que es capaz de promover la pluralidad y la conciencia crítica, alejada de toda intención de adoctrinamiento político.</p> <p>Giroux (1998) considera en el denominado <i>curriculum oculto</i> la oportunidad para el aprendizaje basado en prácticas sociales y culturales dentro y fuera del aula.</p>	<p>- A partir de las experiencias del profesor ACC en sus salidas de campo, una práctica con bastante frecuencia ha podido enseñar a sus estudiantes cómo apropiarse del contexto y a efectuar reconocimientos para aplicación tanto dentro como fuera del aula.</p> <p>- ECC aplica desde la clase de Semiótica de la imagen interrogantes sobre cómo se traslada lo relacionado en el aula a la dinámica de una comunidad, asimismo, cómo permitir que el tema debatido resuelva el problema de una comunidad.</p> <p>- Programas radiofónicos de DJN (UNIMINUTO) y EFG (Universidad Central) permiten contacto del estudiante con el ejercicio y retos reales del ejercicio de la profesión.</p>
<p>Restrepo crítica a las formas un tanto involucionadas de enseñar el oficio del Periodismo al señalar que los medios y las mismas universidades se preocupan más por la inserción de la tecnología en el auge de la información que en la propia función formativa de los</p>	<p>Kaplún (1985): El rol del profesor bajo el modelo de educación con énfasis en el proceso, en el cual (...) “está ahí -el ‘educador/educando’-pero ya no como el que enseña y dirige, sino para acompañar al otro, para estimular ese proceso de análisis y reflexión</p> <p>Freire (1968): Crítica hacia la opresión, hacia los profesores que se afanan en ser</p>	<p>- EEC es profesor de UNINPAHU, en particular en asignaturas como periodismo audiovisual, semiótica, comunicación organizacional, entre otras, desde las que promueve un ejercicio de identificar un puente entre conocimientos generados vs. lo que en realidad sus estudiantes van a realizar cuando sean profesionales. Se enfatiza en el proceso de promover experiencias de aprendizaje con impacto real sobre las perspectivas del educando.</p>

<p>futuros profesionales del periodismo.</p>	<p>las voces principales y moldeadoras de la enseñanza.</p>	<p>- GFV en asignaturas del análisis de la imagen y las profesoras CG y PAO desde la investigación consideran que no son las dueñas del conocimiento; demuestran estar abiertas al aprendizaje que surge del diálogo académico con los estudiantes.</p>
<p>Fidel y Restrepo: Se sacrificó la enseñanza del periodismo; no se aplica el aprender haciendo. Se realizan encuentros pasivos en las aulas.</p>	<p>Giroux (1997): la enseñanza como una forma de política cultural, es decir, como una tarea pedagógica que toma en serio las relaciones en la producción y legitimación de sentido y experiencia.</p>	<p>- La práctica pedagógica de EFG desde asignaturas ligadas a la producción audiovisual y digital le han facilitado la apropiación de la observación como medio para reconocer las emociones, las realidades, lo visible y lo no tan visible, como una oportunidad para la identificación y sensibilización, un proceso que promueve en sus estudiantes mediante ejercicios que han salido del aula para convertirse en programas radiofónicos reales.</p> <p>- El profesor ACC cuenta que, en un curso de Teorías de Acción Colectiva, generaron una investigación sobre 11 consultas populares en el municipio Arbeláez, Cundinamarca, en cuyo proceso fueron testigos de las discusiones sobre el derecho al agua y la incidencia del modelo extractivista en el territorio.</p>
<p>Agudelo es uno de los autores que enfatiza en la enseñanza en programas de Comunicación Social Periodismo desde las prácticas reales de situaciones en las que se amerita una profundidad investigativa.</p>	<p>Giroux (1997): Se refiere a hacer lo político más pedagógico.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Invita a generar formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora. - Tratar a los estudiantes como sujetos críticos. - Hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - CR considera que el estudio de casos reales contribuye con el logro de competencias, específicamente, aquellas relacionadas con el análisis de problemas, formas de apropiación y el aprendizaje colaborativo. - Lo anterior también ocurre desde la práctica de SLOR, quien desde sus clases de investigación deja ver a sus estudiantes que todo proceso investigativo implica reconocer una dinámica histórica, con las

		coordinadas espacio-temporales de cada caso y de aquello que está entre ellos mismos por aprender.
Zambrano, Pérez y Santana consideran que los programas de Comunicación Social deben contar con una mayor integración de saberes y orientar el perfil del profesional hacia los enfoques sociales.	Giroux (1997): <i>Los profesores como intelectuales transformativos</i> para generar sentido y pertenencia.	<p>- CR es profesor de comunicación para el desarrollo. Sus prácticas en el territorio con sus estudiantes le han motivado a pensar constantemente qué tipo de estrategia utilizar para mejorar las condiciones de vida de la gente.</p> <p>- PAO desde sus asignaturas de investigación formativa y aplicada participa con sus estudiantes en discusiones para edificar, reconfigurar (a partir del reconocimiento de capacidades, elementos para llegar a otras expresiones), en proyectos que generen sentido y pertenencia en ellos.</p>
Zambrano, Pérez y Santana realizan un llamado a replantear la manera de elaborar, adquirir y transmitir información y conocimiento con criterios de calidad y equidad.	Freire (1968) se refiere al educador progresista que ayuda descubrir las posibilidades para la esperanza.	<p>- CR explica que en una práctica pedagógica de comunicación para el cambio social en Montes de María (Caribe colombiano), sus estudiantes lograron entender cómo es la comunicación y el proceso para palpar la realidad de la región, la forma de hablar con las personas para finalmente construir algunas propuestas comunicativas.</p> <p>- ACC rememora que desde la materia Comunicación e Interculturalidad se organizó una salida con los estudiantes para reconocer quiénes se auto reconocen como muiscas, población campesina, etcétera, logrando analizar cómo se construyen los lenguajes y las pedagogías.</p>
Henao estima que hay otras áreas de la comunicación que reclaman mayor énfasis	Giroux (1997):	- SLOR, CG y PAO son profesoras, cuyas prácticas de investigación en el aula, demuestran el sólido interés de que sus estudiantes reflexionen acerca del

<p>formativo, entre esas, la investigación, la comunicación vinculada a la administración, proyectos sociales, el diseño y la comunicación para el desarrollo y el cambio social.</p>	<p>- Los profesores como “<i>intelectuales transformativos</i> toman en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje” (p. 178).</p>	<p>por qué y para qué se investiga, que en ellos surja el cuestionamiento, el análisis que incluso pase por sus sentidos, que los vincule, emocione e invite a preguntar de qué forma los temas que estudian se relacionan con ellos, cómo logran movilizarse a partir de sus proyectos.</p>
<p>Pinilla considera que el maestro debe reunir una serie de valores, habilidades y conocimientos en el ejercicio de su profesión.</p>	<p>Giroux (1997) sobre la política de la experiencia; considera que el conocimiento, el discurso y el poder se relacionan para dar lugar a prácticas históricas.</p>	<p>- GFV se muestra profundamente atravesada por la pedagogía del amor. - ACC siente que experimenta la motivación por el aprendizaje. Considera que los profesores deben quitarse esa carga histórica de creerse los únicos dueños del saber. - DJN estima que el conocimiento, las habilidades y actitudes se fortalecen cuando se es testigo de la pasión y el cariño que los estudiantes adquieren sobre la profesión.</p>
<p>Pinilla promueve al maestro como investigador para generar conocimiento y en su práctica educativa.</p>	<p>Freire (2005) menciona que “las diferentes narraciones que los estudiantes traen consigo a clases, necesitan ser cuestionadas por sus ausencias, lo mismo que por sus contradicciones, pero también entendidas como algo más que una simple mirada de historias diferentes” (p. 3).</p>	<p>- CG, GFV y ECC son algunos de los profesores que confían en la necesidad de fomentar la acción de preguntar en los estudiantes, del cuestionamiento, la búsqueda de respuestas a diferentes situaciones como estrategia para la generación de aprendizajes. - PAO particularmente considera que los profesores promueven ejercicios de conciencia mediante sus prácticas pedagógicas.</p>
<p>Freire: El docente como un sujeto promotor de cambios, preocupado por ser empático con sus estudiantes.</p>	<p>Freire (1968) en defensa del educador progresista que ayuda descubrir las posibilidades para la esperanza.</p>	<p>- DJN cree que se promueven cambios en la autoestima, la seguridad en sí mismos e incluso la confirmación de que los estudiantes tienen muchas capacidades por desarrollar.</p>

	Alfaro R (2006) asegura que “el desarrollo supone la palabra compartida en la acción de transformar, construyendo nuevos sentidos comunes” (p.17).	<ul style="list-style-type: none"> - ACC estima que se promueve la motivación por el aprendizaje y la permitir la participación activa. - PAO tiene una postura diferente y cree que los cambios sociales se acompañan, pero no siempre es el profesor el principal promotor.
Vega: “Es fundamental la lectura crítica de textos periodísticos y un acompañamiento constante del docente en el proceso de construcción de los textos” (p. 72).	Freire (1968) cree que el profesor, en sus relaciones con los educandos, debe ser un compañero de estos.	<ul style="list-style-type: none"> - La profesora PAO experta en Comunicación, Medios y Cultura cree con gran convicción que los docentes acompañan a los estudiantes en sus aprendizajes y procesos de transformación. - SLOR señala que los profesores, en su relación con los estudiantes, pueden promover que estos sean más dispuestos a la construcción de formas más críticas, humanas y dignas.
Ceballos: Los docentes de periodismo también requieren formación pedagógica.	<p>Kaplún (1985) se refiere al profesor como el "educador/educando", el que aprende también junto y de los estudiantes para construir juntos.</p> <p>Freire (2005) considera que el profesor es un “cruzador de fronteras, debido a que constantemente debe ingresar y salir de los límites construidos en la concepción dialógica y en general de la educación como una práctica política y sociocultural” (p. 3).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - GFV es profesora de Semiótica. Confía que su relación con los estudiantes le permite aprender de ellos; también se asume como una orientadora desde la construcción investigativa guiada. - Para PAO el conocimiento requiere conciencia, de permisos de conciencia, que los profesores y estudiantes se permitan hacer conciencia de qué es lo que les mueve y cuáles son sus fortalezas.
Tabares: La experiencia del docente en la profesión para brindar contextos desde la práctica.	Giroux (1997) cree que el profesor “ha de traer para proclamar en sus aulas y otros lugares pedagógicos el coraje, herramientas analíticas, visiones morales, tiempo y la dedicación necesaria para	<ul style="list-style-type: none"> - CG enfatiza en los ejercicios pedagógicos innovadores en los que se crean productos comunicativos como una apuesta importante para lograr la satisfacción y regocijo propio en el estudiante, a modo de generar significado en su

	devolver a las universidades su tarea más importante: lugares de educación crítica al servicio de creación de una esfera pública” (p.11).	aprendizaje, así como cualquier tipo de transformación positiva en su vida. - La experiencia de EEC, PAO, CR y SLOR en ejercicios comunicativos para el cambio social, desde la investigación científica, narrativas culturales, entre otros procesos de la comunicación han servido de base para brindar contextos desde el quehacer profesional en sus aulas de clase e incluso fuera de ellas, en salidas pedagógicas, por ejemplo,
Tabares: Generar nuevos conocimientos, fomentar la capacidad crítica y la creatividad.	Freire (1968) y su llamado a la creencia en los hombres, creencia en el denominado poder creador que tienen profesores y estudiantes. Silva (2016) resalta los imaginarios que buscan reconocer situaciones desde ópticas diferentes, transformadoras, que toman como referencia lo invisible (valores, principios o creencias motivacionales).	- PAO comparte una experiencia en las orientaciones que brinda a sus estudiantes de investigación para la formulación de sus trabajos de grado, a quienes motiva a que sus proyectos sean lo que ellos quieren que sea, evidentemente, desde el apego a las pautas y estructuras de la investigación formativa, académica, científica, pero poniendo énfasis en la creatividad y capacidad crítica que ella como profesora espera que sus estudiantes logren en el transitar de sus procesos de escritura.

Fuente: Elaboración propia a partir de varios autores.

A partir de la tabla anterior, se incorporan a continuación algunas interpretaciones finales que complementan el apartado de discusión y análisis de esta investigación. De modo que, se presentan afirmaciones a partir de los aspectos de problematización, de las perspectivas de teóricos consultados y el cruce con algunas de las características más destacadas en las prácticas pedagógicas de los profesores de la muestra:

- En torno al cuestionamiento de Fidel y Restrepo (2014) acerca de la formación ambigua que aseguran se presenta en las aulas de Comunicación Social Periodismo, la visión de Giroux en sus obras en las que se refiere al rol de los profesores como intelectuales públicos y transformativos, permitió evidenciar algunas prácticas de profesores, quienes valiéndose del denominado *curriculum oculto* y de ejercicios académicos en contextos reales, han demostrado ser conscientes de que productos y estrategias radiofónicas, de comunicación para el desarrollo e investigación formativa han contribuido en la profundización del aprendizaje logrado por sus estudiantes, los cuales han sido capaces de reconocer realidades que han puesto a prueba su perfil como comunicadores sociales periodistas. Esto supone que en las prácticas pedagógicas identificadas no se observan ambigüedades en la enseñanza que se imparte, siendo casos en los que incluso han surgido sistematizaciones de procesos pedagógicos y complementarios al aprendizaje que los estudiantes han recibido en las universidades a las que pertenecen. De ahí, podría considerarse la importancia de documentar mayores casos, por ejemplo en los programas radiofónicos de UNIMINUTO y la Universidad Central, acerca del impacto que los comunicadores sociales periodistas en formación han generado a partir de ejercicios reales, en los que el conocimiento no ha sido encapsulado en un aula de clases.
- Si bien la presencia de las TIC y sus últimas tendencias se mezcla en muchos casos en el ámbito formativo de universidades que ofertan Comunicación Social Periodismo, en lo que respecta a las prácticas analizadas, se comprende que más que enseñar acerca del uso de ciertas herramientas para la producción de contenidos, hay un énfasis pedagógico por parte de varios profesores en que sus estudiantes comprendan el porqué, para qué y las motivaciones que hay detrás de la apropiación de tecnologías en el campo de la comunicación. De esta manera, existe similitud de tales prácticas con el postulado de Kaplún (1985) de promover aprendizajes basados en los procesos, en sus

significados e impactos que pueden generarse en profesores y estudiantes de la profesión.

- El aprender haciendo en el marco de la Comunicación Social Periodismo es un proceso que caracteriza a varias prácticas pedagógicas observadas, especialmente, aquellas que -en palabras de Giroux (1997)- buscan generar legitimación de sentido y experiencia al permitir que los estudiantes reconozcan realidades y propongan alternativas para comprender y solucionar determinadas situaciones de contextos regionales y locales. Han sido prácticas que han estimulado la reflexión y crítica, sensibilizando a estudiantes y profesores en torno a problemáticas que requieren del accionar del comunicador social periodista, incluso desde el énfasis de la comunicación para el desarrollo y cambio social. En definitiva, será conveniente que en las siguientes prácticas pedagógicas en las que existe énfasis en ejercicios fuera del aula, se determinen actividades informativas y académicas que midan el impacto que generan tales acciones en la formación de los mismos estudiantes.
- No solo hacia enfoques sociales, sino propios de la investigación formativa y aplicada es una sugerencia de autores como Zambrano, Pérez y Santana para el abordaje académico desde los programas de Comunicación Social Periodismo, lo cual se logra evidenciar en varias prácticas de profesores que, motivados por generar sentido y pertenencia en ellos y en sus estudiantes- acompañan en la generación de estrategias y proyectos que sitúan el rango del profesional de este programa en un nivel más integral, de calidad y pertinencia en torno a las realidades que viven las regiones y el país. Indistintamente de la relación, cercanía o énfasis que los programas académicos en la profesión guarden con el cambio social, es indudable que las exigencias de la comunidad académica, del contexto país y de incluso quienes ejercen como profesores de comunicación se orientan a que cada vez haya más orientación a la formación de comunicadores sociales periodistas en competencias determinantes para la

identificación, evaluación y generación de soluciones a múltiples realidades sociales que requieren a profesionales con alto valor humano, inclusivo y altamente capacitado.

- La construcción de conocimiento bajo la comprensión e interrelación con las dinámicas sociales es un llamado de algunos investigadores de la formación en programas de Comunicación Social Periodismo, una tarea en la que el profesor debe aflorar sus actitudes de educador progresista (Freire, 1968) para motivar la esperanza en sus estudiantes. Y así, desde dos ejercicios específicos de comunicación para el cambio social e interculturalidad se identificaron experiencias de transmisión de conocimiento con calidad y equidad que reflejan actitudes de profesores por promover no solo esperanza sino sentipensares en sus estudiantes a la hora de comprender los orígenes de realidades o contextos históricos que explican las razones del presente en diferentes ámbitos, de entender de dónde vienen y hacia dónde van desde sus propias identidades.
- Son diversos los valores y actitudes manifestadas por los profesores de la muestra, quienes desde la política de la experiencia (Giroux, 1997) consolidan la pedagogía de los afectos, del amor, para motivar el aprendizaje en sus estudiantes a partir del discurso que surge tanto por profesores como por estudiantes en el escenario de prácticas pedagógicas reveladas, en las que se han promovido actitudes de cambio social. Queda claro que respecto a los valores, habilidades y conocimientos que debe poseer un profesor, los de Comunicación Social Periodismo han comprendido que el aprendizaje se construye entre todos, que en ese proceso intervienen diferentes factores porque son conscientes que no son ellos los principales gestores o promotores de conocimiento hacia sus futuros colegas.
- El acto de acompañar en los procesos académicos, en los aprendizajes, en los ejercicios de generar conciencia, de transitar hacia cambios sociales y de actualizarse permanentemente, es parte de lo que varios de los profesores realizan en sus prácticas

pedagógicas, en las que motivan a visualizar a la investigación de forma dinámica y ampliamente útil para aportar soluciones a las demandas de la nación. En tales procesos pedagógicos se han hecho eco de las palabras de Freire (2005) de comprender las realidades que atraviesan sus estudiantes desde un sentido cercano, humano, inclusivo.

- En palabras de Freire en 1996 en su libro *Pedagogía de la Autonomía*, el docente es un sujeto promotor de cambios, un preocupado por generar empatía y comprensión de las situaciones que atraviesan sus estudiantes y que pueden afectar de alguna forma el aprendizaje que desarrollen. Ahora bien, en este punto hay claras discrepancias, ya que para la mayoría de los profesores consultados sí es posible promover desde su rol ciertas actitudes de cambio social en las prácticas pedagógicas, mientras que, para otros catedráticos, solo se brinda un acompañamiento en el proceso, ya que en la gestión de cambios sociales pueden intervenir otros factores tal vez más influyentes que los mismos profesores. En lo que sí existe total acuerdo es en que los profesores contribuyen de diferentes formas en ejercicios de conciencia, de reflexión y análisis crítico en sus estudiantes en torno a lo que les rodea.
- El acompañamiento que la investigadora Vega (2010) recomienda por parte de los profesores a estudiantes de Comunicación Social Periodismo es de alguna forma patentado conceptualmente por Freire (1968) cuando se refiere a las relaciones entre ambos sujetos, señalando que el docente debe ser un compañero de su estudiante. Así lo comprende la muestra consultada en este estudio, en particular se resalta la postura de profesores que aseguran acompañar el proceso de conciencia, de reflexiones y análisis que atraviesan sus futuros colegas comunicadores y periodistas.
- En torno a la propuesta de Tabares (2014) que exhorta a los profesores de comunicación a fomentar la capacidad crítica y creatividad, Freire (1968) señalaba en sus obras la existencia del poder para crear que tienen profesores y estudiantes. Ahora

bien, en concordancia con la postura de los imaginarios de Silva (2016), es posible afirmar -a partir de las prácticas pedagógicas de los profesores consultados- que cada docente de Comunicación Social Periodismo consciente de la relación que puede ocupar con actitudes de cambio social en sus estudiantes ha hecho uso de diferentes estrategias para motivar la conciencia, reflexión, crítica, creatividad, capacidad, logro de destreza o competencia en sus alumnos.

- Asimismo, la experiencia que los nueve profesores posee ha sido insumo relevante para ofrecer a sus estudiantes los contextos, opiniones y recomendaciones desde su pericia en las distintas áreas de la comunicación, en un proceso en el que han sido conscientes de no ser los poseedores únicos de la información académica que transmiten para propiciar el diálogo, sino acompañantes de aprendizajes en los cuales los estudiantes han contado a través de ellos con un referente cercano para la comprensión y adopción de competencias relacionadas con la Comunicación Social y el Periodismo, que si bien no es el único, sí representa un factor de orientación para el futuro comunicador que deberá consolidar otras visiones, experiencias y perspectivas para el desarrollo de su criterio propio.

7. Conclusiones

Freire en *Pedagogía de la esperanza* (1997) y *Pedagogía del oprimido* (1968), así como Giroux en *Cultura, política y práctica educativa* (2001), *Capítulo II. Resistencia y pedagogía crítica* (1998), *Los profesores como intelectuales transformativos* (1997), entre otras obras, fueron dos de los autores más insignes que inspiraron no solo la hoja de ruta seguida en esta investigación, sino además en las reflexiones surgidas tras los resultados. A través de los postulados de ambos autores en el ámbito de la pedagogía, la emancipación y su relación con el cambio social fue posible comprender la génesis, características y motivaciones de las prácticas pedagógicas implementadas en programas de Comunicación Social Periodismo en Bogotá D.C. y los aportes de varios de sus profesores para la promoción y relación con actitudes de cambio social.

También, resulta necesario reiterar los aportes de Kaplún (1985), como los expresados en su obra *El Comunicador Popular*, los cuales permitieron resignificar para efectos de esta investigación el rol del profesor bajo el modelo de educación con énfasis en el proceso, en el cual (...) “está ahí -el ‘educador/educando’-pero ya no como el que enseña y dirige, sino para acompañar al otro, para estimular ese proceso de análisis y reflexión, para facilitárselo; para aprender junto a él y de él; para construir juntos”, (p. 51). Mientras que, el mensaje de Freire (2007) citado por Rivas (2017), en el que resalta que “la verdadera educación consiste en la reflexión, la praxis y las acciones que realice el hombre sobre el mundo para lograr transformarlo”, (p. 4), ayudaron a interpretar el papel que un profesor puede jugar para sus estudiantes cuando se trata de aportar integralmente en su formación desde una perspectiva humana, liberadora e inclusiva.

En aras de cumplir con el objetivo de identificar las características de las prácticas pedagógicas desde el ejercicio profesoral en programas de Comunicación Social – Periodismo en Bogotá DC con cercanía o relación con el cambio social, así como el propósito de

comprender la percepción de los profesores acerca de su rol y relación con el desarrollo y cambio social y, finalmente, con el fin de estimar las características y condiciones generales que podrían promover actitudes de cambios sociales en las prácticas pedagógicas, se llevó a cabo una metodología que permitió dar respuestas a preguntas de investigación ligadas con el objeto de estudio mencionado.

Los resultados permitieron resaltar que las actitudes también arrojan las motivaciones de los mismos profesores, quienes, desde una serie de premisas, roles y acciones, unos han sido parte de manera decisiva en varios procesos de enseñanza y aprendizaje en orientación al cambio social, mientras que otros consideran -desde una postura un tanto cauta- que han acompañado, promovido la conciencia crítica, el cuestionamiento como mecanismo para la estimulación de conocimientos y, sobre todo, la mayoría ha sido consciente que en las prácticas pedagógicas no solo los profesores pueden jugar, en algún momento, un rol importante en la vida de sus estudiantes, sino distintos factores, situaciones, experiencias o individuos.

El aprendizaje -para los profesores de la muestra seleccionada- está en cualquier lugar, proceso, vivencia, conocimiento compartido y no solo en el profesor, quien no es un propietario de verdades, sino un facilitador de lo que conoce, lo que ha vivido, y también un promotor de la conciencia activa en sus estudiantes, a quienes consideran capaces de generar de forma sólida cualquier conocimiento y destreza en diferentes momentos académicos y experienciales en su formación como comunicadores sociales periodistas. Ello, podría motivar a asumir -por ejemplo- que, como lo afirmaba la pedagogía crítica de Giroux, incluso del mismo Freire, exista conciencia de que no solo los escenarios académicos sino todos los contextos en general pueden propiciar actitudes críticas en profesores y estudiantes, quienes de cierta manera deben influenciar en los asuntos de carácter público.

Por otra parte, en varias de las prácticas pedagógicas conocidas predomina el relacionamiento que han sostenido los profesores con sus estudiantes, en cuyos procesos se

resaltaron actitudes o motivaciones como la disposición al diálogo pedagógico y participativo como una de las principales formas de fomentar el aprendizaje, así como, la invitación al cuestionamiento e interrogación en torno a las perspectivas y opiniones que poseen los futuros comunicadores sociales periodistas acerca de distintos asuntos que guardan relación directa o indirecta con los objetivos formativos. De hecho, en su obra *Cultura, política y práctica educativa*, Giroux (2001) asigna al diálogo un papel importante en las experiencias pedagógicas que invitan a propiciar espacios y culturas políticas, motivadas a afianzar los derechos ciudadanos, así como las diferentes alternativas para que la sociedad participe y luche contra toda intención de opresión.

Asimismo, los análisis de Sánchez y colaboradores (2017), en torno a la pedagogía crítica de McLaren, Giroux y Freire, sitúan en el diálogo pedagógico la presencia de narrativas que pueden ser cuestionadas, pero también comprendidas mucho más que una “simple mirada de historias diferentes” (p. 3), con lo cual se defiende la promoción de la escucha activa en las prácticas pedagógicas como mecanismo para la generación, construcción y deconstrucción de ideas.

Por otra parte, los profesores apelan, en gran medida, a aflorar su condición humana en el relacionamiento que sostienen con sus estudiantes, una actitud que caracteriza su convicción de reconocer la otredad en sus estudiantes, muchos de ellos, desde una pedagogía de los afectos, de la tolerancia, comprensión y conocimiento de las realidades del otro.

Existe, asimismo, un acercamiento analítico, crítico, a casos reales, ejercido por los profesores y estudiantes, en los cuales predomina la experiencia, la mirada y disposición de ambos para aprender de determinados fenómenos de estudio que se relacionan con el entorno o contexto de las localidades, regiones y del país, que requiere un acercamiento del comunicador social periodista. En las prácticas pedagógicas observadas se identificaron casos de acercamiento con realidades fuera del aula de clases, en primer lugar, aquellas vinculadas

en escenarios de comunicación para el cambio social, la producción radiofónica, audiovisual, el periodismo y la investigación formativa.

Estas prácticas pedagógicas han incluido un reconocimiento firme de las características del contexto como premisas elementales para determinar de qué forma pueden generarse contribuciones desde la comunicación social y el periodismo para determinadas realidades abordadas. Sin embargo, existe una coincidencia sólida en los profesores consultados en la creencia de que, para reconocer cualquier entorno, contexto, es necesario primero reconocerse a sí mismo, a la otredad que está en cada individuo, en los miembros de las comunidades, en la forma cómo una situación puede vincularse con el estudiante y el profesor, despertándole emociones, impactos y perspectivas para comprender determinados fenómenos y situaciones.

De allí se generan la gestión e intercambio de conocimientos, tanto por profesor y estudiante de Comunicación Social Periodismo, que surgen no solo desde lo que se sabe de forma instintiva, sino a partir de aquello que se ha logrado caracterizar, sistematizar y entender desde diferentes perspectivas, generando consigo el interrogante y reflexión acerca de a dónde se viene y hacia dónde se va desde lo profesional, pero también desde lo humano y ciudadano. Se trata, por otra parte, de actitudes que afloran en los profesores de los programas consultados, haciéndoles sentir como facilitadores de herramientas que facilitan a sus estudiantes la posibilidad de encontrar respuestas en sus procesos de aprendizaje.

Los profesores de las siete universidades con sede en Bogotá D.C que ofertan el programa de Comunicación Social Periodismo con relación y cercanía formativa o curricular con el cambio social, se asumen como abiertos a la transformación, al aprendizaje constante, incluso de sus propios estudiantes. Se critican las posturas de profesores que, en el marco de las prácticas pedagógicas, se asuman y proyecten como los únicos o con más conocimiento sobre determinados temas, por lo cual puntualizan que para construir y reconstruir otras formas de pensamientos o paradigmas es necesario asumir y reafirmar que el estudiante es un sujeto con gran capacidad para aprender sobre cualquier contexto y campo disciplinar.

En tanto, como afirmaba Quijano en 2014 al referirse al ámbito de la enseñanza en Comunicación Social Periodismo y más aún en el énfasis sobre desarrollo y cambio social, es menester la existencia de mayores proyectos, actividades y espacios curriculares universitarios que continúen promoviendo de forma firme no solo el acercamiento a entornos o realidades por parte de los estudiantes junto a sus profesores, sino una apuesta institucional y curricular, más visible en el rol que los profesores pueden desempeñar al orientar prácticas pedagógicas innovadoras que promuevan en alguna medida cambios sociales en públicos específicos. “(...) la academia tiene la responsabilidad de registrar, analizar y conformar un marco de estudio de los saberes y habilidades que las prácticas comunicativas ofertan, en la medida que es en la academia, donde se procura la objetivación de ese conocimiento”, (Quijano, et al, p. 31).

Finalmente, las prácticas pedagógicas no revisten un proceso específico, no hay un modelo o método específico, reduccionista, exclusivo para promover actitudes de cambio social en profesores y estudiantes, debido a que de ser así probablemente se continúe estatizando el enfoque de la educación bancaria que Freire criticaba al ser limitante y distante de la emancipación. Hoy en día, resulta necesario fortalecer las apuestas institucionales y curriculares de las universidades en ofertar espacios, proyectos o ejes formativos en Comunicación Social Periodismo que estudien las distintas formas y oportunidades para integrar la formación en la carrera profesional con base a realidades, entornos o contextos en los que se reconozca al profesor más que como facilitador de una asignatura, como un acompañante de determinadas actitudes, experiencias, situaciones, que en el marco de lo académico, pueden generar transformaciones e impactos indisolubles en escenarios afines o no a la comunicación.

Las prácticas pedagógicas son escenarios en los que, quienes hacen parte o no de ellas, están llamados a pensar, constantemente, en el rol que el profesor va asumiendo con el avance de las enseñanzas motivadas por las particularidades propias de la profesión, de las condiciones generales de los docentes, de estudiantes y del contexto país. Por último, el

mensaje de Freire (2004), materializado en su obra *Pedagogía de la autonomía*, permite cerrar estas ideas, recordando una de sus más destacadas reflexiones sobre el legado del profesor preocupado por generar una transformación mediante sus formas de relación y del aprendizaje hacia sus estudiantes:

El gesto del profesor valió más que la propia nota de diez que le dio a mi redacción. El gesto del profesor me daba una confianza aún obviamente desconfiada de que era posible trabajar y producir. De que era posible confiar en mí, pero que sería tan equivocado confiar más allá de los límites como era en ese momento equivocado no confiar. (p. 21)

En definitiva, desde la postura de los imaginarios, los profesores pueden tomar como referencia cada realidad, contexto, particularidad y característica de sus estudiantes, del proceso académico que les rodea, de las dimensiones de la universidad y de la realidad regional, local y nacional en la que vivan para plasmar las orientaciones que tendrán sus prácticas pedagógicas; son ellos los que pueden decidir mediante la formulación, análisis, evaluación y reflexiones necesarias cómo serán sus prácticas motivadoras o no de actitudes de cambio social.

Si algo queda en evidencia es que no existe fórmula única o directa que garantice la generación de cambios sociales en estudiantes de Comunicación Social Periodismo, lo que sí se comprobó en este estudio es que hay motivaciones, escenarios, premisas, valores y convicciones que han quedado documentadas, en las cuales los profesores han matizado sus prácticas con sentidos incluyentes, comprensivos, tolerantes, con apertura, diálogo y conciencia de que las formas de acompañar los procesos de aprendizaje han cambiado para ser liberadoras, en palabras de Freire (1968).

Lo anterior, supone una apuesta del profesor por transformar su rol y el de sus estudiantes a un modo dialógico, conciliador, en el que ambos atraviesan un proceso de liberación, desmarcándose de la opresión tradicional y trazando un camino en el que la práctica pedagógica se convierte en un escenario de encuentros, saberes mutuos, de pensamiento propio y distante de ese adoctrinamiento que tanto critica Freire en su obra.

8. Referencias bibliográficas

Afacom (2004). Marco de fundamentación conceptual y especificaciones de la prueba ECAES en Comunicación e Información. Disponible en http://www.afacom.org/images/yootheme/Pruebas_Saber/Marco_de_Fundamentacion.pdf.

Alfonzo, M. (2018). Gestión del Conocimiento e Instituciones Educativas. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Revista Educación en Contexto, Vol. IV, N°8, Julio - Diciembre, 2018. ISSN 2477-9296.

Arias, G., F. (2006). El proyecto de investigación, introducción a la metodología científica. Quinta Edición. Editorial Episteme. Caracas, Venezuela.

Barranquero, Alejandro & Cedillo, Gloria. (2013). La formación en comunicación/educación para el cambio social en la universidad española: Rutas para un diálogo interdisciplinar. Cuadernos.info. 35. 83-102. 10.7764/cdi.35.656. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/270914718_La_formacion_en_comunicacioneducacion_para_el_cambio_social_en_la_universidad_espanola_Rutas_para_un_dialogo_interdisciplinar

Corporación Universitaria Minuto de Dios (2021). 6to Encuentro de Prácticas Pedagógicas Innovadoras. Recuperado 4 de noviembre de 2022. Disponible en <https://eventos.uniminuto.edu/69827/detail/6to-encuentro-de-practicas-pedagogicas-innovadoras.html/>

Cortés Marín, Elkin A (2007). El nuevo rol del docente universitario. Revista CES Medicina Veterinaria y Zootecnia, vol. 2, núm. 2, julio-diciembre. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Recuperado el 2 de noviembre de 2020. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/3214/321428098010.pdf/>

De Sousa Santos, Boaventura (2019). De Educación para otro mundo posible. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Medellín: CEDALC. ISBN 978-987-722-416-0.

Disponible de:

[https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Educacion para otro mundo posible Boaventura.pdf](https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Educacion_para_otro_mundo_posible_Boaventura.pdf)

Díaz, M. (2020). Caracterización de la gestión del conocimiento desde las prácticas pedagógicas en primaria que aportan a la institución educativa Santa Catalina Labouré. Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de Magister En Gestión Del Conocimiento Educativo. Universidad Católica De Manizales. Popayán, Cauca. Disponible en [https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/3165/1/Caracterizacion gestion conocimiento practicas pedagogicas primaria aportan Institucion%20Educativa Santa Catalina Laboure.pdf](https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/3165/1/Caracterizacion_gestion_conocimiento_practicas_pedagogicas_primaria_aportan_Institucion%20Educativa_Santa_Catalina_Laboure.pdf) /

Díaz Suazo, E. y Núñez, C. (2021). Implementación del diálogo pedagógico como estrategia metodológica que contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación inicial docente. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 18(36), 42-54. Disponible de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8078195.pdf/>

Espinosa, I. (2018). La comunicación para el cambio como visión gerencial en educación. [Trabajo de grado para optar al título de magíster en Gerencia Educativa] Universidad Valle del Momboy. Barcelona, Venezuela. Disponible en <https://repositorio.uvm.edu.ve/xmlui/bitstream/handle/123456789/763/Ana%2c%20M.pdf?sequence=1&isAllowed=y/>

Fernández, F. y Herrera, J. (2020). Impacto social de la formación de comunicadores sociales. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. ISBN: 978-958-764-899-7 (versión digital) DOI: <http://doi.org/10.18566/978-958-764-899-7>. Disponible en: <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/7137/Impacto%20social.pdf?sequence=1&isAllowed=y/>

Flores, M. (2019). Las actitudes del profesor y su influencia en el aprendizaje, la actitud y crecimiento personal del estudiante. Memorias del quinto Congreso Internacional de Ciencias

Pedagógicas de Ecuador: Aprendizaje en la sociedad del conocimiento: modelos, experiencias y propuestos. (ed. lit.), 2019, págs. 100-111. Disponible en

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7239635>

Freire, P. (1997). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido; editado por Josefina Anaya; portada de Peter Tjebbes. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006. ISBN: 987-98701-8-2. Disponible en <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Esperanza.pdf>

Freire, P. (1968) Pedagogía del oprimido. (36a. ed.). MEXICO: SIGLO XXI. (22-69).

García, C., Castellanos, A. y Pereira, J. (2019). La enseñanza de la comunicación: una mirada a los enfoques teóricos y metodológicos de profesores y programas de teorías de comunicación en Bogotá. Revista Signo y Pensamiento. Disponible en:

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp38-75.ecme>

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/27938>

Giroux, H. (2001). Cultura, política y práctica educativa. Primera edición. Editorial GRAO, de IRIF, SL. Impreso en España. Disponible en <https://books.google.com.ec/books?id=iSdEMeEpnP8C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Giroux, H. (1998). *Capítulo II. Resistencia y pedagogía crítica.* Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición.

Giroux, H. (1997) Intelectuales públicos y la crisis en la enseñanza superior. ISSN 0213-8464. University of Ohio. Reo. Interunio. Form. Prof., 29 (1997), 77-87.

Giroux, H. (1997). *Pedagogía crítica, política cultural y discurso de la experiencia.* Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós. Impreso en España. (135-159)

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales transformativos*. Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós. Impreso en España. (171-179)

González, D. (2021). Comunicación/educación en América Latina: una aproximación desde las instituciones y las tecnologías en educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.23 no.36. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v23n36/0122-7238-rhel-23-36-119.pdf>

Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). Las tres rutas de la investigación científica: enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto. En *Metodología de la Investigación* (pp. 2-19). McGraw-Hill. Disponible en <https://login.microsoftonline.com/b1ba85eb-a253-4467-9ee8-d4f8ed4df300/saml2>

Hernández Sampieri, Roberto. (2006). Definición del alcance de la investigación a realizar: exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa en *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, pp. 57-68. Disponible de <https://idolotec.files.wordpress.com/2012/04/sampieri-cap-4.pdf>

López, J. (2020). Aprendizaje y relación docente estudiante: estado del arte en la educación superior. Trabajo de Grado para optar al título de Magister en Educación Énfasis: Maestro pensamiento formación. Universidad Pontificia Bolivariana. Disponible en <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4980/Aprendizaje%20relaci%C3%B3n%20docente%20estudiante.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Moreno C., Sánchez, I., Gómez, M., y Moreno F. (2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. Artículo publicado por la Universidad de La Sabana. Recuperado el 2 de noviembre de 2020. Disponible de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1733/2335>

Ministerio de Educación Nacional (2003). Resolución No. 3457 de diciembre de 2003. Disponible en

<https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Resoluciones/86402:Resolucion-3457-de-Diciembre-30-de-2003>

Nieto-Borda, N. (2021). Enseñanza del periodismo transmedia en Colombia, una experiencia pedagógica con estudiantes universitarios. Cuadernos.info, (48), 215-236.

<https://doi.org/10.7764/cdi.48.1752>. Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cinfo/n48/0719-367X-cinfo-48-00111.pdf>

Paredes Galindo, K. B. . (2021). Propuesta metodológica para el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la enseñanza del periodismo hipermedia. Revista Publicando, 8(29), 1-12. <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2110> Disponible en <file:///C:/Users/jorge.rivasz/Downloads/2110-Texto%20del%20art%C3%ADculo-8802-1-10-20210325.pdf>

Pereira, J. (2005). La comunicación: un campo de conocimiento en construcción. Reflexiones sobre la comunicación social en Colombia. Investigación y Desarrollo. 13 (2), 412-442. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/268/26813209.pdf>.

Pinilla-Roa, A. (2014). El maestro universitario como profesional autónomo. Una mirada desde las ciencias de la salud. Artículo publicado por la Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 2 de noviembre de 2020. Disponible en DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n1.44740>

Rivas, N. (2017). Transformaciones Pedagógicas de los Procesos Enseñanza-Aprendizaje en Programas de Formación del Nivel Tecnólogo. Tesis para optar al título de magíster en Desarrollo Educativo y Social Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Disponible de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/698/TO-20616.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rodríguez, R. (2020). La enseñanza de la Comunicación para el Cambio Social en la formación de estudiantes de Comunicación Social y Audiovisual: el caso de la Universidad de Chile. Commons. Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital, 9(1), 26-58.

<http://doi.org/10.25267/COMMONS.2020.v9.i1.2> Fecha de recepción: 12/07/2019. Fecha de aceptación: 19/12/2019

Rojas, L. y Castillo, M. (2016). La práctica pedagógica y su incidencia en el contexto educativo. Rastros y Rostros del Saber. Disponible en:

<https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1986/1/PPS-613.pdf>

Sánchez y colaboradores (2017). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. Revista Espacios. Vol. 39 (Nº 10). Disponible en

<https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p41.pdf>

Tabares, L. (2014). Discusiones sobre la enseñanza del periodismo. Revista Comunicación. Medellín-Colombia. No. 31 p. 67 - 74, ISSN 0120-1166 / ISSN (en línea): 2390-0075. Disponible en

https://www.academia.edu/22562771/Discusiones_sobre_la_ense%C3%B1anza_del_periodismo

Ufarte Ruiz, M; Fieiras-Ceide, C. y Túñez, M. (2020). La enseñanza-aprendizaje del periodismo automatizado en instituciones públicas: estudios, propuestas de viabilidad y perspectivas de impacto de la IA. Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura, 62, 131-146.

DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3289>. Disponible en:

<https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/24505>

Quijano, M. (2014) ¿Cómo enseñar la comunicación para el cambio social? retos y debates desde la academia local para la enseñanza en este campo. Universidad Pontificia Bolivariana - Seccional Bucaramanga, Colombia. Disponible en

<http://congreso.pucp.edu.pe/alaic2014/wp-content/uploads/2014/11/GT12-Melba-Patricia-Quijano-Triana.pdf>.

Stake, H. (1999) Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata. Mejía Lequerica, Madrid, España.

Valle, M (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica social. Editorial Síntesis.

Zambrano, W., Pérez, J., y Santana, D. (2014). Los programas de Comunicación Social en Colombia: Hacia un futuro conectado. Vol. 1 Núm. 1 (2014). Disponible en <https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/Civilizarcomunicacion/article/view/174>

Anexos

Anexo A.

Guion de entrevista

Ítems	Preguntas
	<p style="text-align: center;">GUION DE ENTREVISTA</p> <p>De antemano, le agradezco enteramente por aceptar la entrevista, cuyo objetivo es indagar acerca de las prácticas pedagógicas implementadas en programas de Comunicación Social Periodismo en Bogotá D.C. y sus resultados. Nos tomará 30 minutos aproximadamente. Puede responder de acuerdo con su perspectiva, opiniones y percepciones a partir de la experiencia en la práctica pedagógica que lleva o ha desarrollado. La entrevista estará distribuida en varios ítems.</p>
1.	
2.	<p>Características sociodemográficas o de encuadre biográfico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombres y apellidos: • Profesión
3.	<ul style="list-style-type: none"> • Rol específico (ejemplo: “profesor de comunicación digital”). • Cuántos años de experiencia docente tiene
4.	<p>Relacionamiento profesor - estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuénteme, ¿cómo es la relación con sus estudiantes?, ¿cómo describiría su forma de interacción con ellos? • Cuando está en interacción con sus estudiantes, en un aula de clases u otro espacio académico, ¿cómo es la dinámica de enseñanza, de su práctica pedagógica?
5.	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué debe prevalecer en ese relacionamiento entre profesor y estudiantes?, ¿cómo desea que ellos lo vean a usted?
6.	<p>Diálogo y participación</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué papel cree que juega el diálogo en la interacción que tiene con sus estudiantes? • ¿Podría considerarse el aprendizaje colaborativo como uno de los propósitos del diálogo en las prácticas pedagógicas, ¿de qué forma lo promueve?
7.	<p>Reconocimiento del entorno</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué les dice a sus estudiantes acerca de la interacción con el entorno?, ¿qué espera que ellos obtengan del reconocimiento de realidades que pueden estar más allá de las aulas, campus y de la

	<p>universidad, como tal? Si desea, puede contarnos algún caso práctico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para usted como profesor de la disciplina mencionada al inicio de la entrevista, ¿qué significa reconocer el entorno dentro de las prácticas pedagógicas?, ¿usted lo reconoce?, ¿de qué forma? <p>Construcción y gestión de conocimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuénteme, ¿cómo es una de sus clases?, ¿qué la caracteriza?, ¿cómo suele gestionar el conocimiento? • ¿De qué forma cree que su experiencia y/o perspectivas acerca de la Comunicación Social y el Periodismo aportan en la formación de sus estudiantes? • Para diversos teóricos, el cambio social desde las prácticas pedagógicas requiere de procesos como la motivación, la apertura de espacios participativos, el diálogo, el reconocimiento del entorno, la propuesta de soluciones, entre otros. ¿Cuál de esos, u otros, implementa en sus prácticas pedagógicas y por qué? <p>Actitudes y desempeño</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cambios ha visto en sus estudiantes gracias a las prácticas pedagógicas que ha desempeñado en esta universidad? • Profe, ¿tiene en mente, en este momento, algún caso de un estudiante de Comunicación Social Periodismo que se haya destacado en alguna habilidad o campo disciplinar de la profesión, gracias a alguna práctica pedagógica implementada por usted u otro colega?, ¿cuáles son los valores que cree que desarrolló ese estudiante? <p>Transformación</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cambios promovería en sus estudiantes a través de sus prácticas pedagógicas?, ¿cuáles cree que deben ser las actitudes por promover desde las prácticas pedagógicas en el ámbito universitario? • Finalmente, profe, ¿qué enseñanzas, desde lo profesional, profesoral y personal, le han dejado sus mismas prácticas pedagógicas?
--	---