

La Enseñanza del Documental como Medio de Aprendizaje Social Significativo

The Teaching of Documentary as a Means of Meaningful Social Learning

*Mg. Patricia Viviana Serrano-Abarca, pvserranoa@crear.ucal.edu.pe,
<https://orcid.org/0000-0003-4514-9071>;*

*Dra. María del Carmen Llontop-Castillo, mllontop@ucal.edu.pe,
<https://orcid.org/0000-0003-4110-3025>*

Universidad de Ciencias y Artes de América Latina, Lima, Perú

Resumen

En este trabajo de investigación, se analiza cómo las estrategias de la metodología de enseñanza DASS (Documentales para el Aprendizaje Social Significativo) dirigieron el refuerzo de los aprendizajes sociales, vinculados a las interacciones desarrolladas al interior de los equipos humanos de realización y representación de realidades socioculturales en las producciones de documentales. El enfoque de la investigación fue cualitativo desde un paradigma interpretativo, teniendo en cuenta aspectos del construccionismo social. La muestra fue intencionada y conformada por dieciocho estudiantes universitarios de la carrera de Comunicación que desarrollaron el curso de Realización de Reportajes y Documentales, y constituyeron casos especiales para explorar sus experiencias de aprendizaje a partir de la utilización de entrevistas semiestructuradas. Los resultados evidencian que las interacciones sociales guiadas y el entorno sociocultural dentro del cual actúan los estudiantes en forma colaborativa, facilitaron el aprendizaje en la práctica documental.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, aprendizaje social, documental, desarrollo individual, desarrollo social.

Abstract

In this research work, it is analyzed how the strategies of the DASS teaching methodology (Documentaries for Significant Social Learning) directed the reinforcement of social learning, linked to the interactions developed within the human teams of realization and representation of realities sociocultural in documentary productions. The research approach was qualitative with an interpretive paradigm and aspects of social constructionism. The sample was intentional and made up of eighteen university students from the Communication career who developed the course on Reporting and Documentary Making, and constituted special cases to explore their learning experiences from the use of semi-structured interviews. The results show that guided social interactions and the sociocultural environment within which students act collaboratively, facilitated learning in documentary practice.

Keywords: Meaningful learning, social learning, documentary, individual development, social development.

Introducción

El documental siempre ha sido entendido como la representación audiovisual de una realidad social; es decir, toma material de la realidad para interpretar la vida de la gente en términos sociales (Barroso, 2009, citado en Serrano, 2018). También se define como una actividad social porque implica el desarrollo de “procesos de intercambio que se producen dentro de contextos determinados culturalmente” (Nichols, 2011, p.2). A lo largo de su evolución, el documental ha venido retratando diferentes realidades socioculturales, a partir de dinámicas sociales que involucran el trabajo al interior de un equipo humano de producción y la interacción con diversos actores implicados con la realidad registrada. En el proceso didáctico de enseñanza-aprendizaje, el documental, se puede introducir como una estrategia intencionada que facilita el repaso, la elaboración y la organización del contenido de la producción documental. Es así que como estrategia de repaso, podrá permitir la memorización, la evocación; como estrategia de elaboración, permitirá la interpretación personal de la información y el establecimiento de relaciones significativas entre saberes previos y el nuevo conocimiento; finalmente, como estrategia de organización, permitirá dar un nuevo orden a la información que se recibe según criterios temporales, espaciales o personales (Sanz de Acedo, 2010).

Es importante considerar que los estudiantes universitarios ya ingresan con paradigmas sociales y culturales, que se expresan en comportamientos y/o maneras de reaccionar arraigadas en la comunidad donde ha desarrollado todos sus años de niñez y adolescencia. Estos paradigmas se evidencian como formas de interacción que intervienen en el aprendizaje y que se extenderá en su formación profesional, por lo que “el docente debe contar con un abanico amplio de posibilidades, siempre con el rigor científico que ello amerita, máxime en estos contextos formativos contemporáneos donde la heterogeneidad y la diversidad es una característica común” (Deroncele, 2020, p.212).

Por ello es vital que los profesores conozcan de estos “paradigmas culturales y sociales” para incorporarlos en sus sesiones de aprendizaje desde un proceder didáctico crítico-social y resignificador (Deroncele, Del Toro y López, 2016; Deroncele, 2020), a través de estrategias colaborativas que promuevan un clima asertivo, para redefinir tipos de interacciones que evite la exclusión y el poco éxito en el logro de una competencia (Llontop y Pozo, 2015). Este contexto colaborativo, muy bien incorporado en la enseñanza, generará un aprendizaje significativo del documental.

La enseñanza-aprendizaje en el proceso de elaboración del relato de no ficción, típico en el documental, que tradicionalmente se ha venido enfocando solo en la adquisición de competencias conceptuales y procedimentales; sin embargo, es importante incorporar las actitudinales porque promueven el desarrollo social e individual de los estudiantes. “Los aprendizajes que se producen en la interacción de los alumnos con sus pares del equipo y con los actores que son parte de la realidad que representan, pueden resultar significativos para su desarrollo, si es que se orienta la instrucción, -no sólo hacia la teoría y práctica en la realización de este género-, sino también hacia logros de valor para sus vidas en sociedad” (Serrano, 2018, p. 9).

En este contexto, en el curso Realización de Reportajes y Documentales del tercer ciclo de la carrera de Comunicación de la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina (UCAL), se aplican estrategias de enseñanza orientadas al refuerzo de los aprendizajes sociales, basadas en la interacción social. “Es decir, de aquellas habilidades, actitudes y representaciones involucradas con las relaciones sociales que, en este caso, surgieron de los procesos de interacción entre los estudiantes, propios del quehacer colectivo para producir un documental” (Pozo, 2005, citado en Serrano, 2018, p.12-13).

En este artículo, se sistematizan los resultados del estudio “*Metodología de enseñanza DASS (Documentales para el Aprendizaje Social Significativo) para la producción de documentales orientada al logro de aprendizajes sociales significativos en estudiantes del tercer ciclo de una universidad privada de Lima*” (Serrano, 2018, p.1); pero con la finalidad de ser revisados y analizados bajo otros enfoques que permiten, sobretodo, explicar las posibilidades que ofrece la enseñanza de este género para la adquisición y el refuerzo de aprendizajes vinculados al crecimiento integral de los estudiantes universitarios.

Materiales y métodos

Se optó por un enfoque cualitativo y se diseñó bajo dos paradigmas el paradigma interpretativo y del construccionismo social. El paradigma interpretativo permite comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena educativa y analiza la realidad para interpretarla de manera holística y como un fenómeno social dinámico (Sandín, 2003). Al asumir los rasgos del construccionismo social, se desarrolló el análisis de la dinámica de las interacciones cotidianas, las relaciones entre individualidades y colectividades, que permitieron

desarrollar procesos emergentes, reflexionar sobre los mismos y sistematizarlos (Cifuentes Gil, 2014, citado en Serrano, 2018).

Esta investigación tuvo como población de estudio a los estudiantes del tercer ciclo de la Carrera de Comunicación de la Universidad de Ciencias y Artes de América Latina en Lima-Perú que llevaron el curso de “Realización de reportajes y documentales”; de la cual se eligieron a 18 estudiantes que conformaron la muestra intencionada. Esta nos permitió obtener percepciones para explorar y caracterizar sus aprendizajes sociales significativos adquiridos y puestos en práctica en la elaboración de un documental en equipo para el curso de “Realización de reportajes y documentales”.

“La muestra de los 18 estudiantes, mujeres y hombres, cumplieron los roles de directores, productores, camarógrafos, sonidistas, guionistas y editores, en 10 equipos de realización documental. Se trata de estudiantes que no solo lograron las competencias conceptuales y procedimentales esperadas, sino también, ciertos aprendizajes sociales significativos que esta investigación analizó” (Serrano, 2018, p.78).

Se optó por la entrevista semiestructurada como técnica de investigación, con el fin de indagar, a través de sus descripciones, interpretaciones y visiones, en los aprendizajes sociales que perciben haber conseguido en el trabajo en equipo y en la representación de realidades de valor sociocultural. Para ello se desarrolló una guía de entrevista, validada por expertos, con 10 preguntas destinadas a explorar en cada uno de estos dos aspectos del aprendizaje social.

En relación a los aprendizajes cooperativos significativos alcanzados mediante el trabajo en equipo se tomaron en cuenta las siguientes preguntas (Serrano, 2018, p.79):

“¿Qué conductas o actitudes aprendió para mejorar el trabajo en equipo?”

“¿Cómo usa los aprendizajes para el trabajo en equipo en otras situaciones?”

“¿Qué fortalezas para la producción audiovisual en equipo descubrió en el curso?”

“¿Cómo usa esas fortalezas en otras situaciones de trabajo en equipo?”

En torno a los aprendizajes adquiridos en la representación de realidades socioculturales de valor se desarrollaron las siguientes preguntas:

“¿Qué aspectos significativos rescata de la entrevista y la convivencia con él o los personajes del documental?”

“¿Cómo practica en su vida esos aspectos significativos que aprendió interactuando con él o los personajes del documental?”

“¿Qué hace él o los protagonistas del documental realizado por su comunidad?”

“¿Cuál es el contexto sociocultural del o los protagonistas del documental realizado?”

“¿Qué valores practica él o los protagonistas del documental realizado?”

“¿Cómo practica en sus propias experiencias sociales lo que aprendió de la vida del o los personajes del documental realizado?”

Siguiendo los procesos de levantamiento de información, se transcribieron las entrevistas y se identificaron segmentos significativos en las respuestas o unidades de análisis. Estos segmentos arrojaron una lista de actitudes, representaciones y habilidades sociales, que fueron categorizadas y contabilizadas para explorar en el impacto significativo, social e individual, de los aprendizajes obtenidos a través del trabajo en equipo y en la representación de una realidad sociocultural.

Resultados

Los resultados comprobaron el impacto de las interacciones sociales que se desarrollan en la representación documental de ambientes socioculturales de valor y en las relaciones entabladas en los equipos de producción. Estos procesos fueron guiados y facilitados por la aplicación del enfoque constructivista sociocultural a la enseñanza de documentales, que entiende el aprendizaje como un proceso, producto de la interacción entre los individuos y el entorno sociocultural en el cual actúan (Vygotsky, 2009).

“En el caso de la práctica documental, ese entorno está mediado por el trabajo cooperativo en equipo y las realidades que representan los aprendices a través de este relato de no ficción” (Serrano, 2018, p.131).

Como parte del análisis de resultados, se han incorporado algunas de las reflexiones de la muestra de estudiantes, respecto a los aprendizajes sociales percibidos como adquiridos en estas dos dimensiones.

Resultados sobre la eficacia de la enseñanza del documental orientada a la adquisición de Aprendizajes Sociales Significativos.

“Los segmentos de las entrevistas realizadas a la muestra de 18 estudiantes han arrojado un total de 101 aprendizajes sociales significativos distintos. La diversidad de habilidades sociales identificadas obedece a la manera peculiar en que cada estudiante

ha internalizado los aprendizajes obtenidos como consecuencia de las interacciones entabladas en la producción de documentales en equipo” (Barrios-Tao, 2016; Bruner, 1988; Ortiz, 2009 y Vygotsky, 2009, citados en Serrano, 2018, p.132).

Estos aprendizajes son considerados “significativos”, no solo porque permanecen en la memoria de los estudiantes entrevistados, sino también porque algunos han sido transferidos a otros contextos educativos y profesionales, de acuerdo a una peculiar selección de las habilidades sociales a practicar (Bandura et al., 1978; Barrios-Tao, 2016; Bruner, 1988; Coll, 1984; Ortiz, 2009; Rodríguez, 2009 y Rogers, 1961, citado en Serrano, 2018).

“La gran mayoría de los aprendizajes que se generaron da cuenta, tanto de su sostenibilidad, como de su transferencia a otras situaciones sociales (67 aprendizajes). Sin embargo, algunos fueron recordados solo como adquiridos (26 aprendizajes) y otros sólo como practicados (8 aprendizajes)” (Serrano, 2018, p.158).

“Se intuye que estos últimos pueden tratarse de saberes previos al desarrollo de la asignatura, que fueron reforzados promoviendo su práctica desde un enfoque de redescubrimiento y sociocultural así como a partir de actividades que refuerzan las sinapsis ya desarrolladas y guardadas en la memoria de los estudiantes” (Bruner, 1988; Vygotsky, 2009; Ortiz, 2009, citados en Serrano, 2018, p. 135).

De igual modo, los aprendizajes que sólo han sido recordados cuentan con el potencial para ser usados en otros contextos, en la medida que permanecen en su memoria, listos para ser recuperados cuando se presenten situaciones que requieran ponerlos en práctica (Barrios-Tao, 2016 y Rodríguez, 2009, citado en Serrano, 2018).

Del total de aprendizajes sociales significativos percibidos como adquiridos, 43 se relacionan con los aprendizajes cooperativos logrados en el trabajo en equipo (Coll, 1984; Johnson et al., 1999; Lillo, 2013; Salmerón, 2010 y Yarlaque, 2017), mientras que 86 de ellos corresponden a los aprendizajes que perciben haber adquirido de la representación de una realidad sociocultural (Bandura et al., 1978; Bruner, 1991; Pozo, 2005 y Rodríguez Salazar, 2003, citado en Serrano, 2018).

La amplia diferencia entre estas dos dimensiones responde al mayor número de preguntas establecidas en el instrumento de investigación, para ahondar en los aprendizajes de representación social, directamente involucrados con el contenido de la asignatura objeto de este estudio. Cabe resaltar que 28 de ellos se han mencionado, tanto a nivel cooperativo, como en lo que concierne a la representación social; lo cual da

cuenta de ciertas competencias que se han venido reforzando en ambas dimensiones, así como de la manera peculiar en que cada estudiante las ha puesto en práctica en diferentes contextos (Bandura et al., 1978; Barrios-Tao, 2016; Ortiz, 2009 y Rodríguez, 2001, citado en Serrano, 2018).

Respecto a los efectos de los aprendizajes sociales significativos en el crecimiento integral de los estudiantes (González, 2017; Salmerón, 2010 y Yarlaque, 2017), se observa que, si bien aquellos relacionados con el desarrollo social superan en número a los que inciden en su desarrollo individual, ambos presentan muy poca diferencia en las dos dimensiones abordadas. De los 43 aprendizajes que corresponden al trabajo cooperativo en equipo, 23 han redundado en el desarrollo social de los estudiantes y 20 en su desarrollo personal. Por su parte, de los 86 aprendizajes involucrados con la representación social de una realidad de valor, 46 se relacionan con su desarrollo social y 40 con su desarrollo individual.

El análisis de los resultados de cada dimensión investigada da cuenta de otros hallazgos involucrados, por un lado con el trabajo en equipo y, por otro, con la representación de realidades de valor sociocultural.

En relación con los aprendizajes percibidos como adquiridos a partir de la conformación de equipos multidisciplinarios, heterogéneos, enfocados en las fortalezas y potencialidades de los integrantes y dirigidos hacia una meta común (Coll, 1984; Johnson et al., 1999 y Lillo, 2013, Deroncele, Medina y Gross, 2020), los segmentos de las unidades analizadas dan cuenta de 43 categorías diferentes de aprendizajes cooperativos. Estos resultados se vinculan con la adquisición y/o práctica de actitudes cooperativas (19 aprendizajes) y con el reconocimiento de sus fortalezas (37 aprendizajes). Entre ellos, 13 fueron mencionadas como actitud y como fortaleza a la vez.

El descubrimiento de sus fortalezas, basado en el autoconocimiento de su potencial (Yarlaque, 2017), es un resultado importante de la aplicación de metodologías socioculturales (Vygotsky, 2009), humanistas (Rogers, 1961) y de aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1991) a la enseñanza para la producción de documentales. Estos métodos inciden en la trascendencia de los saberes previos de los estudiantes, el refuerzo permanente de las habilidades redescubiertas y la puesta en marcha de una evaluación formativa, constante y heterogénea, que involucre directamente a cada aprendiz, a sus pares y al docente facilitador.

El análisis de los aprendizajes cooperativos mencionados por los estudiantes de la muestra da cuenta de la adquisición y práctica de ciertas competencias que son señaladas por Johnson et al. (1999) como “imprescindibles” para el trabajo en equipo. Estas tienen que ver con la promoción de relaciones interpersonales asertivas (12 aprendizajes y 119 menciones) (Yarlaque, 2017); la organización y creación en equipo (9 aprendizajes y 82 menciones) (Coll, 1989 y Johnson et al., 1999); la responsabilidad que individualmente asume cada uno los integrantes en el trabajo colectivo (20 aprendizajes y 78 menciones) (Johnson et al., 1999); y la solución consensuada de problemas ante el reto cognoscitivo que impone la diversidad (2 aprendizajes y 25 menciones) (Coll, 1989; Pozo, 2005, citado en Serrano, 2018). En general, se observa que las menciones a los aprendizajes cooperativos para el desarrollo social de los estudiantes (226 menciones) superan ampliamente a los percibidos como adquiridos para su desarrollo individual (78 menciones).

Además de la dimensión “cooperativa”, este estudio abordó el impacto de las interacciones que se entablaron en la representación de realidades socioculturales, como parte de la realización de documentales participativos (Nichols, 2011 y Sandoval, 2015). Esta dimensión se vincula con el potencial de sostenibilidad, permanencia y transferencia que ofrecen las narrativas documentales (Bruner, 1991; Pozo, 2005 y Rodríguez Salazar, 2003, citado en Serrano, 2018) y el aprendizaje por observación (Bandura et al., 1978 y Ortiz, 2009, citado en Serrano, 2018).

En torno al “aprendizaje de representación social” (Pozo, 2005, citado en Serrano, 2018) se identificaron 86 categorías diferentes de aprendizajes significativos. La diversidad de resultados en esta dimensión responde a la manera particular en que cada estudiante se ha apropiado de las pautas de conducta que ofrecen los modelos de realidad reconstruidos a través de la producción documental (Barrios-Tao, 2016; Bruner, 1991; Ortiz, 2009 y Vygotsky, 2009).

En cuanto a las fuentes de aprendizajes de representación social, los resultados arrojaron 44 aprendizajes sociales significativos adquiridos de las actitudes de los personajes representados, 34 de los valores que practican, 23 de las características del contexto sociocultural en el que se enmarcan sus actividades y 14 de las acciones o roles que cumplen. Esto demuestra la importancia que adquiere la interacción con los actores sociales que son parte de la realidad registrada y el desarrollo de los componentes narrativos de representación social (Rodríguez, 2003, citado en Serrano, 2018), en la

medida que ofrecen modelos o pautas de conducta en el marco de un contexto sociocultural determinado (Bandura et al., 1978, citado en Serrano, 2018). Como en los otros casos, algunos aprendizajes se han mencionado en más de una categoría narrativa.

Los aprendizajes de representación social mencionados como adquiridos a través de la producción de un documental han sido organizados en cuatro áreas, conforme a los resultados del estudio realizado por Gonzáles (2017), en torno a la formación de competencias ciudadanas en el ámbito universitario. El primer grupo se ocupa de los aprendizajes vinculados a la construcción de la identidad y el desarrollo individual de los estudiantes (40 aprendizajes y 208 menciones). El segundo grupo corresponde al desarrollo de competencias sociales para las relaciones interpersonales y la convivencia democrática en una sociedad diversa (25 aprendizajes y 129 menciones). El tercer grupo está integrado por categorías vinculadas con el trabajo colectivo y la participación eficaz de los actores en su comunidad (17 aprendizajes y 60 menciones). Por último, el cuarto grupo involucra la comprensión de una realidad social diferente (4 aprendizajes y 21 menciones).

Si se suman el número de menciones a los aprendizajes de representación que inciden en el crecimiento social o individual de los estudiantes, se observa que esta dimensión no presenta mucha diferencia entre aquellos que redundaron en su desarrollo social (210 menciones) y los vinculados a su desarrollo personal (208 menciones). Se infiere que este resultado responde a la selección de componentes narrativos de la representación social que influyen, tanto en su desarrollo individual -las actitudes y los valores personales de los actores sociales (Bandura et al., 1978, Moscovici, 1979 y Pozo, 2005, citado en Serrano, 2018)- como a la incorporación de narrativas centradas en su actuación en colectividad -los valores sociales, las acciones y el contexto sociocultural en el que se enmarcan- (Bruner, 1991; Rodríguez Salazar, 2003 y Vygotsky, 2009, citados en Serrano, 2018).

Aprendizajes sociales significativos, cooperativos y de representación social

Los aprendizajes sociales que fueron manifestados por los estudiantes de la muestra como significativos fueron: valoración de la diversidad (32 menciones), solidaridad y apoyo mutuo (32 menciones), escuchar a los demás (30 menciones), perseverancia (30 menciones), organización del trabajo colectivo (24 menciones), conocimiento, entendimiento de personas y realidades distintas (22 menciones), responsabilidad (22 menciones), liderazgo (22 menciones), diálogo, comunicación e intercambio (20

menciones), conflicto socio cognitivo y solución de problemas (19 menciones), paciencia (18 menciones), empatía (17 menciones), tolerancia (14 menciones) y autoconocimiento (13 menciones).

Se advierte que la mayoría de ellos han incidido en su desarrollo social (10 aprendizajes), más que en su desarrollo individual (4 aprendizajes). Entre los aprendizajes que redundan en el crecimiento social de los estudiantes, la mayoría se vincula al establecimiento de relaciones interpersonales asertivas y a la convivencia democrática en la diversidad (6 aprendizajes) (Yarlaque, 2017 y Gonzáles, 2017). Los otros tienen que ver con la creación colectiva y la participación eficaz en la comunidad (2 aprendizajes) (Coll, 1989; Gonzáles, 2017 y Johnson et al., 1999); la solución de problemas frente al reto socio cognitivo que impone la diversidad (1 aprendizaje) (Coll, 1989; Pozo, 2005 y Salmerón, 2010, citado en Serrano, 2018); y con la comprensión de una realidad social diferente (1 aprendizaje) (Gonzáles, 2017).

En el caso de los aprendizajes involucrados con su crecimiento personal, resaltan la perseverancia en la consecución de metas (1 aprendizaje); la paciencia necesaria para afrontar las vicisitudes (1 aprendizaje) -ambos vinculados a los conflictos sociocognitivos a los que se enfrentan (Coll, 1989; Pozo, 2005 y Salmerón, 2010, citado en Serrano, 2018)-; la responsabilidad individual en el trabajo colectivo (1 aprendizaje) (Johnson et al., 1999) y la construcción de su identidad mediante el autoconocimiento (1 aprendizaje) (Gonzáles, 2017 y Yarlaque, 2017).

En relación a los aprendizajes cooperativos adquiridos en el trabajo en equipo que fueron destacados por los estudiantes fueron: escuchar a los demás (25 menciones), valoración de la diversidad (22 menciones), diálogo, comunicación e intercambio (20 menciones), conflicto socio cognitivo y solución de problemas (18 menciones), responsabilidad (14 menciones), paciencia (13 menciones), empatía (12 menciones), organización del trabajo en equipo (12 menciones), solidaridad y apoyo mutuo (12 menciones), conocimiento, entendimiento de personas y realidades distintas (11 menciones), delegación de roles y tareas complementarias (11 menciones) y liderazgo (11 menciones).

Se observa que la mayoría de ellos han incidido en su desarrollo social (10 aprendizajes), mucho más que en su desarrollo individual (2 aprendizajes). Entre los aprendizajes cooperativos que redundan en el crecimiento social de los estudiantes una gran parte se vincula al establecimiento de relaciones interpersonales asertivas al

interior de los equipos heterogéneos de realización documental (6 aprendizajes) (González, 2017 y Yarlaque, 2017) y a la organización y creación en equipo (3 aprendizajes) (Coll, 1989 y Johnson et al., 1999). A ellos se suma la solución de problemas ante los retos sociocognitivos que impone la diversidad de sus integrantes (1 aprendizaje) (Coll, 1989; Pozo, 2005 y Salmerón, 2010, citado en Serrano, 2018).

Por su parte, los aprendizajes cooperativos involucrados con su crecimiento personal dan cuenta de la responsabilidad individual (Johnson et al., 1999) en la creación conjunta de un documental (1 aprendizaje) y de la paciencia necesaria para afrontar los problemas que se presentan en el trabajo en equipo (1 aprendizaje).

En relación a los aprendizajes de representación social más mencionados se encuentran: perseverancia (24 menciones), solidaridad y apoyo mutuo (20 menciones), valoración de la familia (13 menciones), trabajador/emprendedor (14 menciones), humildad (12 menciones), sensibilidad social/preocupación por los demás (12 menciones), organización del trabajo colectivo (12 menciones), enseñar/educar (11 menciones), liderazgo (11 menciones), amistad (11 menciones), valoración de la diversidad (10 menciones) y conocimiento/entendimiento de personas y realidades distintas (10 menciones).

Se advierte que la mayoría de ellos han incidido en su desarrollo social (9 aprendizajes), más que en su desarrollo individual (3 aprendizajes). En esta dimensión, los aprendizajes que redundan en el crecimiento social de los estudiantes ofrecen una mayor variedad, en la medida que depende de la diversidad de realidades socioculturales representadas. La mayoría de ellos, sin embargo, está involucrado con el desarrollo de relaciones interpersonales asertivas y la convivencia democrática en la diversidad (5 aprendizajes) (González, 2017 y Yarlaque, 2017). Con menor incidencia están la creación colectiva y la participación eficaz en la comunidad (2 aprendizajes) (Coll, 1988; González, 2017 y Johnson et al., 1999); la solución de problemas frente al reto socio cognitivo que impone la diversidad (1 aprendizaje) (Coll, 1989; Pozo, 2005 y Salmerón, 2010, citado en Serrano, 2018) y la comprensión de una realidad social diferente (1 aprendizaje) (González, 2017).

En el caso de los aprendizajes de representación social involucrados con su crecimiento personal destacan tres actitudes (Moscovici, 1979 y Pozo, 2005, citados en Serrano, 2018) que se repiten en la mayoría de actores sociales representados: la perseverancia (1 aprendizaje), su carácter emprendedor (1 aprendizaje) y su humildad (1 aprendizaje).

Por último, entre los aprendizajes sociales significativos más mencionados resaltan 6 habilidades que se han reforzado en las dos dimensiones: perseverancia, solidaridad y apoyo mutuo, organización del trabajo colectivo, liderazgo, valoración de la diversidad y conocimiento/entendimiento de personas y realidades distintas. Esto da cuenta de la manera en que los estudiantes se han apropiado individualmente de los aprendizajes adquiridos en el trabajo en equipo y/o en la representación de una realidad de valor sociocultural, recuperándolos y transfiriéndolos a diferentes contextos sociales (Bandura et al., 1978; Barrios-Tao, 2016; Bruner, 1991; Coll, 1984; Ortiz, 2009; Rodríguez, 2001 y Rogers, 1961, citado en Serrano, 2018).

Discusión

El documental participativo como refuerzo de aprendizajes sociales cooperativos y de representación

La teoría de aprendizaje social “*Social Learning Theory*” está siendo muy aplicada por múltiples estudios en los tiempos actuales en diversos contextos (Pinho, Franco, Mendes, 2020; Saihu, Aziz, Mubin, Sarnoto, 2020, Howell, 2020; Kruis, Seo, Kim, 2020; Nodeland, Morris, 2020; Ata, 2018). Sin embargo tal como expresa Slater & Robinson (2020) “el uso variado del término "aprendizaje social" en múltiples disciplinas y la consecuente ambigüedad en torno a sus causas y efectos ha resultado en una notable falta de claridad conceptual en torno al concepto, lo cual hace difícil evaluar si se ha producido el aprendizaje social y, de ser así, qué tipo de aprendizaje ha tenido lugar, en qué medida, entre quién y cómo (p. 2)” es por ello que este estudio profundiza en las posibilidades del documental en la creación de aprendizaje social significativo.

“El potencial del documental como medio de aprendizaje social ya ha sido probado fuera del ámbito de la educación formal en experiencias de “Documental Colectivo Participativo (DCP)” que, desde la década del 70, se han enfocado en la auto representación de las realidades de diferentes grupos socioculturales, incidiendo en el valor del proceso, más que en el producto resultante de la capacitación” (Sandoval, 2015, citado en Serrano, 2018, p. 13).

El documental revela potencialidades para el aprendizaje social en tanto se ha podido constatar en la literatura científica que el aprendizaje social es flexible e igualmente eficiente en los dominios auditivo o visual, probándose que puede beneficiarse de cualquier señal sensorial disponible (Paraouty, Charbonneau & Sanes, 2020).

“Los talleres de DCP, desarrollados a nivel local, nacional e internacional, demuestran que este relato de no ficción puede ser una herramienta educativa muy poderosa para promover aprendizajes sociales, en quienes emprenden la labor de representar realidades de su entorno” (Serrano, 2018, p.15).

“Las investigaciones desarrolladas en torno a la realización de documentales colectivos participativos dan cuenta del potencial que ofrece para el autoconocimiento, la reflexión, la construcción de identidades, la mejora de la comunicación, el estímulo de la conciencia crítica, el desarrollo individual, el diálogo, la responsabilidad social, el empoderamiento para el cambio y la resolución de conflictos” (Ccapatinta, 2014 y Mosangini, 2010, citado en Serrano, 2018, p. 15).

En un marco educativo más amplio, el aprendizaje de representaciones sociales permite organizar la realidad y promueve la interacción social. Estos generarán una representación mental de la realidad en los estudiantes, que se verá reflejada en la narración y producción de un documental; es decir en un relato de no ficción que resaltan las actitudes de los actores involucrados con la realidad social que se representa y que además originan pautas de conducta en los estudiantes que interactúan con ellos. Se llega a establecer un contrato social o compromiso del estudiante que realiza el documental y la sociedad que está representando. Es así que el documental, como texto mediático, tienen que ser realista e involucrar un proceso de representación (Inzunza-Acedo, 2017); que en nuestro contexto de investigación desarrolla competencias actitudinales.

Por otro lado, la realización de un documental implica también una serie de intercambios sociales que se producen como parte de la conformación de un equipo humano heterogéneo y multidisciplinario, encargado de la realización. En ese sentido, diversas publicaciones resaltan la importancia de trabajar en equipo para desarrollar habilidades y actitudes sociales, con potencial de ser transferidas a otros contextos educativos y profesionales. Según estas investigaciones, el uso de métodos cooperativos favorece la organización y creación colectiva, la mejora de los procesos de socialización, el establecimiento de relaciones interpersonales asertivas, la solución de conflictos y retos sociocognitivos, y una serie de aprendizajes para el desarrollo social como, la solidaridad, la valoración de la diversidad, el respeto mutuo, la empatía, entre otros. (Coll, 1984; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Lillo, 2013; Salmerón, 2010 y Yarlaque, 2017).

En general, la importancia de promover aprendizajes que faciliten las relaciones sociales de los estudiantes ha sido ampliamente abordada en estudios que abarcan principalmente los niveles secundarios y, en menor medida, los universitarios. Las investigaciones vinculadas al logro de competencias culturales, sociales y ciudadanas (González, 2017; Salmerón, 2010 y Yarlaque, 2017) dan cuenta de la importancia de reforzar habilidades, tanto para su vida en sociedad -desarrollo social-, como para la evolución de su identidad personal -desarrollo individual-.

Estos hallazgos han sido incorporados al diseño de la metodología DASS (Serrano, 2018), que aprovecha los procesos de producción documental como un medio para reforzar los aprendizajes sociales de los estudiantes, preparándolos para su coexistencia en una sociedad diversa, pluricultural y democrática. La puesta en práctica de esta metodología de enseñanza parte de un diseño instruccional enmarcado en métodos constructivistas de aprendizaje sociocultural (Vygotsky, 2009), cognoscitivo (Bruner, 1988), humanista (Rogers, 1961) y por observación (Bandura et al., 1978, citado en Serrano, 2018); así como, en los aportes de los estudios neurocientíficos enfocados en el aprendizaje sociocultural (Barrios-Tao, 2016; Ortiz 2009 y Rodríguez, 2009, citado en Serrano, 2018). Estos paradigmas dan cuenta de una cultura pedagógica centrada en estudiantes activos, autónomos y protagonistas de los procesos educativos en los que el docente cumple el rol de facilitador para la consecución de logros significativos, sostenibles y de valor para sus vidas. “Así, la elaboración de un documental se convierte en un medio para formar, no solo buenos realizadores, sino sobre todo, mejores personas y posibles agentes de cambio” (Serrano, 2018, p. 13).

La enseñanza significativa de documentales desde el enfoque sociocultural del Constructivismo y los aportes de la Neurociencia

La premisa del enfoque sociocultural constructivista es que el conocimiento se construye de lo social a lo individual (Vygotsky, 2009). En ese sentido, al poner en marcha procesos sociales que se desarrollan, tanto al interior de los equipos humanos de realización, como en la interacción con la realidad representada, la enseñanza del documental produce aprendizajes que van más allá de la teoría y práctica de este género audiovisual. Tomando en cuenta que, según este enfoque, sólo resultan significativos aquellos que contribuyen al desarrollo sociocultural de los estudiantes (Vygotsky, 2009), resulta fundamental orientar a los aprendices hacia la representación documental de realidades de valor para su crecimiento en sociedad.

La diversidad de aprendizajes que los estudiantes obtienen entre pares y de la interacción con las realidades que registran, responde a las múltiples maneras en que son internalizados por cada individuo, de acuerdo a su particular historia. Partir de sus saberes previos (Bruner, 1988) y de los procesos de aprendizaje que aún no terminan de afianzarse -lo que Vygotsky (2009) denomina Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)- es una posibilidad para garantizar la permanencia de lo aprendido. Por tanto, el enfoque constructivista sociocultural incide en la implementación de experiencias de aprendizaje centradas, “no en los productos acabados -nivel de desarrollo real- sino sobre todo en los procesos que no terminan de afianzarse -nivel de desarrollo potencial-, pero están encaminados a hacerlo” (Claux, Kanashiro & Young, 2001, pp. 42-43, citado en Serrano, 2018).

Hoy la neurociencia respalda las teorías constructivistas al entender el aprendizaje como el resultado de la información nueva que recibe el cerebro humano y aquella que ya ha sido procesada. De esta manera, las redes neuronales ya establecidas se benefician con nuevos estímulos, evitando el esfuerzo de desarrollar otras redes para cada aprendizaje reciente (Ortiz, 2009). Como bien afirma Barrios-Tao (2016), cada individuo construye su propio cerebro en su interacción con el entorno social.

Desde el enfoque neurocientífico el aprendizaje significativo involucra el desarrollo de nuevas conexiones o sinapsis entre neuronas que, una vez terminado el proceso y gracias a la plasticidad del cerebro humano, cambian la estructura cerebral de los individuos. Se involucran y estimulan ambos hemisferios del cerebro. Esto se logra con impulsos del entorno social, a través de los cuales se fortalecen “las conexiones neuronales existentes y se crean nuevas conexiones, que permanecen en la memoria listas para ser usadas y recuperadas” (Barrios-Tao, 2016 y Rodríguez, 2009; citados en Serrano, 2018, p. 38).

Por lo expuesto, se establece que “en la producción de documentales en equipo, se requiere del funcionamiento de los hemisferios derecho e izquierdo; porque el izquierdo le da significado a la información recibida de la realidad, a través de la construcción de una narrativa de no ficción basada en la organización de fragmentes; mientras que el hemisferio derecho percibe la realidad en imágenes y sonidos, se involucra sensorial y afectivamente con ella. En ese sentido, el documental es lógica y también arte” (Serrano, 2018, pp. 39-40).

En este contexto de la neurociencia y del enfoque sociocultural, la enseñanza del documental se vuelve significativa para el aprendizaje, cuando la conformación de equipos heterogéneos basados en las fortalezas de sus integrantes -para la representación audiovisual, la dirección, la organización de la producción, la narración y la edición- refuerza el involucramiento con la realidad de valor sociocultural que se registrará a través del documental realizado en equipo. De igual modo, sucede con la elección de temas del entorno cotidiano de los estudiantes, porque favorece su implicación con la realidad y los vínculos con los actores sociales que son parte de ella.

Un diseño instruccional que busque aprendizajes significativos debe tomar en cuenta que la nueva información recibida es aprendida con mayor facilidad si es que se conecta con los saberes previos de los estudiantes, en un proceso de redescubrimiento y de refuerzo constante. Así lo plantea Bruner en el método “aprendizaje por descubrimiento”; que reproduce los procesos mentales de aprendizaje a través de una peculiar organización de la asignatura, llamada “*curriculum* en espiral”. El diseño instruccional en espiral consta de sucesivos pasos por un mismo grupo de conocimientos, a través de los cuales se va reforzando el aprendizaje, en un proceso de prueba y error que, a la larga, debe derivar en la autonomía del estudiante.

“Desde el enfoque cognoscitivo de Bruner, los aprendizajes significativos serían, entonces, aquellos que los estudiantes internalizan y convierten en suyos, gracias a que han sido procesados bajo sus mismas estructuras mentales, por ello adquieren mayor perdurabilidad y sostenibilidad” (Serrano, 2018, p. 33).

La organización de las unidades de enseñanza para la elaboración de documentales en torno a la representación de un sólo tema facilita la puesta en práctica de la currícula en espiral, en la medida que permite ir profundizando poco a poco en la realidad que se busca retratar, a través de diferentes formatos, donde se van complicando los requerimientos del trabajo en equipo y del relato. La construcción de distintas narrativas sobre un mismo eje temático favorece, no solo la exploración en las representaciones sociales, al permitir identificar los personajes, roles, visiones, acciones, escenarios, tiempos y desenlaces que las componen (Rodríguez Salazar, 2003), sino también la sostenibilidad en la memoria de las actitudes de estos agentes sociales narrativos y de los aprendizajes obtenidos en el trabajo de representación en equipo (Bruner, 1991).

Además de las narrativas de representación social, la enseñanza para la elaboración de documentales cuenta con el potencial para poner en práctica diferentes tipos de

aprendizaje que, según Ortiz (2009), favorecen la permanencia en la memoria y su posterior recuperación en otras situaciones sociales. Entre ellos, el “aprendizaje por repetición”, a través del refuerzo constante y el uso de un diseño curricular en espiral; el “aprendizaje visual”, relacionado con la representación de una realidad social en imágenes y sonidos; el “aprendizaje por acción”, posible gracias a la producción de documentales en equipo; y el “aprendizaje por imitación”, vinculado a la observación de las conductas de los actores sociales implicados con la realidad representada.

El aprendizaje por imitación, también ha sido ampliamente abordado en la teoría del “aprendizaje por observación” (Bandura *et al*, 1978, citado en Serrano, 2018), la cual postula que el aprendizaje social deviene también de ciertas pautas de conducta que ofrecen los modelos con los que interactúan los individuos. Mediante técnicas de neuroimagen se ha comprobado que este tipo de aprendizaje se produce gracias a las neuronas espejo o especulares, que se activan en el cerebro durante la observación de los comportamientos de otras personas, preparándolo para la ejecución de acciones similares en otros contextos (Barrios-Tao, 2016). En el caso de la realización de documentales, se trata de los actores sociales implicados con la realidad, que constituirán modelos asertivos, en la medida que sus vidas ofrezcan pautas para el desarrollo y la convivencia en sociedad de los alumnos.

Enmarcada en una concepción humanista de la educación (Rogers, 1961), la enseñanza de documentales debe tomar en cuenta el rol que cumplen los estudiantes como protagonistas activos del aprendizaje y el papel del docente, como un facilitador, afectivo, empático y capaz de encaminarlos hacia su autonomía, a través del refuerzo de aprendizajes sociales sostenibles y transferibles a otros contextos. Para Rogers, el aprendizaje significativo debe motivar un cambio de conducta, que lleva al aprendiz hacia el funcionamiento pleno de sus capacidades.

En consecuencia, cuando este estudio se refiere a los aprendizajes sociales significativos, que se producen como parte de la enseñanza para la realización de documentales, alude a la adquisición perdurable, sostenible, transferible y de valor, de actitudes, representaciones y conocimientos concernientes a las relaciones sociales (Pozo, 2005, citado en Serrano, 2018), que los estudiantes logran a través del trabajo cooperativo en los equipos de producción documental y a partir de la interacción con ambientes socioculturales donde los actores sociales implicados actúan como modelos asertivos de conducta.

Conclusiones

- 1. La enseñanza de documentales orientada al logro de competencias, no sólo son procedimentales y conceptuales, sino también aquellas que evidencian la adquisición de actitudes y habilidades para el desarrollo integral de los estudiantes y producen aprendizajes sociales de valor para sus vidas. Estos aprendizajes resultan significativos en la medida que permanecen en su memoria listos para ser recuperados y transferidos a otras situaciones sociales, más allá de la producción documental.*
- 2. Los aprendizajes sociales que se perciben haber obtenido, si bien parten de las relaciones externas que entablan los estudiantes en la elaboración colectiva de un documental, cobran significado cuando son internalizados individualmente, de acuerdo a la historia particular de cada aprendiz. Esto quiere decir que cada uno de los estudiantes asimila de manera personal los aprendizajes adquiridos, aun cuando son parte de un mismo equipo de realización, encargado del registro de una misma realidad. De ahí la importancia de partir de ellos; de sus saberes previos y de su potencial en desarrollo.*
- 3. En la experiencia educativa expuesta en este estudio se reconoce a los estudiantes como individuos autónomos y protagonistas activos de los procesos de aprendizaje, y se entiende el rol del maestro como un facilitador de aprendizajes sostenibles y de valor para sus vidas. El uso de un diseño instruccional enfocado, no sólo en los productos documentales, sino también en los procesos sociales que se entablan al interior de los equipos de realización y en la interacción con diversos actores involucrados con la realidad representada, facilita el logro de competencias que contribuyen al crecimiento individual y social de los aprendices. Por ello, resulta fundamental que los docentes encargados de éstas y otras asignaturas vinculadas con la elaboración de relatos de no ficción, tomen en cuenta estrategias educativas para orientar y reforzar los aprendizajes sociales que se producen en la creación colectiva de un documental.*
- 4. La metodología de enseñanza DASS incorpora métodos constructivistas que favorecen la permanencia de los aprendizajes obtenidos en el trabajo en equipo y en la representación de realidades socioculturales. Entre ellos, el*

enfoque sociocultural (Vygotsky, 2009), el aprendizaje cognoscitivo por descubrimiento (Bruner, 1988), el aprendizaje por observación (Bandura et al., 1978 y Ortiz, 2009, citado en Serrano, 2018) y una visión humanista de la educación centrada en los estudiantes (Rogers, 1961). En este contexto, las estrategias que se incorporaron fueron: la conformación de equipos heterogéneos basados en las fortalezas de los integrantes, la representación de ambientes socioculturales de valor, la elección en consenso de temas de su entorno cotidiano, la elaboración de más de un formato de no ficción para profundizar en una realidad similar a lo largo del curso y la evaluación formativa constante. Es decir, las estrategias promovieron el desarrollo de habilidades sociales, usando la realización de documentales como un medio de aprendizaje significativo para los estudiantes.

5. *De acuerdo a los resultados de este estudio estos aprendizajes han incidido en su crecimiento social, principalmente, a través de la mejora de sus relaciones interpersonales, preparándolos para una convivencia democrática y solidaria en una sociedad diversa y pluricultural. Han repercutido, también, en una participación más eficaz en la creación colectiva y comunitaria y en el desarrollo de procesos de negociación y consenso orientados a la solución de problemas. La interacción con realidades distintas, tanto al interior de los equipos de producción, como en la representación de una realidad social, ha redundado en el reconocimiento, valoración y respeto a la diversidad.*
6. *Por otro lado, los estudiantes, desde su percepción, reforzaron ciertas habilidades para su desarrollo personal, como la perseverancia en la búsqueda de objetivos, la paciencia necesaria para afrontar los retos que se presentan a lo largo de sus vidas en sociedad, su responsabilidad personal en la implementación de procesos sociales asertivos y la importancia del autoconocimiento en la construcción de su identidad.*
7. *A nivel cooperativo, los resultados de esta dimensión dieron cuenta del reconocimiento de su potencial y del redescubrimiento de sus fortalezas, así como de la adquisición de ciertas actitudes o pautas de comportamiento, indispensables para un eficiente trabajo en equipo. Por su parte, en relación a los aprendizajes sociales obtenidos de la representación documental de una realidad, los resultados advirtieron la trascendencia que cobran las fuentes*

narrativas como modelos de conducta. Entre ellas, sobresalieron las actitudes de los actores sociales involucrados con la realidad de valor sociocultural registrada, en la medida que ofrecen pautas de comportamiento para su vida en sociedad.

8. *Finalmente, se concluye que la enseñanza para la elaboración de documentales tiene un enorme potencial para el desarrollo de aprendizajes que van más allá del conocimiento y la práctica del género. La implementación de métodos educativos orientados al refuerzo de aprendizajes sociales significativos en las asignaturas involucradas con la producción de documentales y otros relatos de no ficción, contribuye a la sostenibilidad de los aprendizajes adquiridos en el trabajo de realización en equipo y en la representación social de una realidad, así como a su posterior transferencia a situaciones sociales de valor para la vida y la convivencia en sociedad de los estudiantes.*

Referencias bibliográficas

1. Ata, E. (2018). Evaluation of adult environmental awareness behaviours in terms of social learning theory according to perceptions of primary and secondary school students. *International Journal of Higher Education*, 7(6), 54-62
2. Barrios-Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*, 19(3), 395-415. doi: <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.5>
3. Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación / selección de textos por Jesús Palacios*. Madrid: Morata.
4. Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
5. Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27(28), 119-138. Recuperado de <http://bit.ly/2RtQLKp>
6. Deroncele, A. (2020). Paradigmas de investigación científica. Abordaje desde la competencia epistémica del investigador. *Revista Arrancada*, 20(37), 211-225. Recuperado de <https://revistarrancada.cujae.edu.cu/index.php/arrancada/article/view/331>
7. Deroncele, A., Del Toro, M., y López, R. (2016). Método formativo de la práctica profesional del psicólogo. *Revista Opuntia Brava*. 8(3), 1-12. Recuperado de <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/265/260>
8. Deroncele, A., Medina, P., y Gross, R. (2020). Gestión de potencialidades formativas en la persona: reflexión epistémica y pautas metodológicas. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 97-104. Recuperado de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1417>
9. Gonzáles, D. (2017). *Formación de Competencias Ciudadanas en el Ámbito Universitario a través de la Metodología de Aprendizaje-Servicio*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://bit.ly/30XpdAl>
10. Howell, S.M., et al. (2020). Cyberbullying perpetration: an empirical test of social learning theory in Iran. *Shadmanfaat Deviant Behavior*, 41(3), pp. 278-293
11. Inzunza-Acedo, B. (2017). Los medios de comunicación como fuente de información en la construcción de representaciones sociales de la delincuencia. *Comunicación y Sociedad*, (29), 185-201.
12. Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

13. Kruis, N.E., Seo, C., Kim, B. (2020). Revisiting the Empirical Status of Social Learning Theory on Substance Use: A Systematic Review and Meta-Analysis, *Substance Use and Misuse*, 55(4), 666-683.
14. Lillo, F. G. (2013). Aprendizaje colaborativo en la formación universitaria de pregrado. *Revista de Psicología - Universidad Viña del Mar*, 2(4), 109-142. Recuperado de <http://bit.ly/2RYnyWW>
15. Llontop, M. y Pozo, G. (2015). Factores socioculturales en la educación superior: aproximación a su análisis para la intervención e investigación pedagógica. *Aula y Ciencia*, 7(11), 215-233. Doi: https://doi.org/10.31381/aula_ciencia.2015.177
16. Nichols, Bill. (2011). *La representación de la realidad: cuestiones y conceptos sobre el documental*. Barcelona: Paidós.
17. Nodeland, B., Morris, R. (2020). A Test of Social Learning Theory and Self-Control on Cyber Offending. *Deviant Behavior*, 41(1), 41-56
18. Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
19. Paraouty, N., Charbonneau, J. A., & Sanes, D. H. (2020). Social learning exploits the available auditory or visual cues. *Scientific Reports*, 10(1).
20. Pinho, C., Franco, M., Mendes, L. (2020). Exploring the conditions of success in e-libraries in the higher education context through the lens of the social learning theory. *Information and Management*, 57(4), 103208.
21. Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.
22. Saihu, Aziz, A., Mubin, F., Sarnoto, A. Z. (2020). Design of islamic education based on local wisdom (An analysis of social learning theories in forming character through ngejot tradition in bali). *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(6), 1278-1293
23. Salmerón, C. (2010). *Desarrollo de la Competencia Social y Ciudadana a través del Aprendizaje Cooperativo* (Tesis de doctorado). Universidad de Granada, España. Recuperado de <http://bit.ly/2sYqWZs>
24. Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Universidad de Barcelona: McGraw-Hill.
25. Sandoval, J. C. (2015). El documental participativo como proceso educativo: hacia la realización de proyectos audiovisuales con enfoque intercultural. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 3(6), 107-119. Recuperado de <http://bit.ly/36yguFT>
26. Sanz de Acedo, M. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: Narcea S.A.
27. Serrano, P. (2018). *Metodología de enseñanza DASS para la producción de documentales orientada al logro de aprendizajes sociales significativos, en estudiantes del tercer ciclo de una universidad privada de Lima* (Trabajo de Maestría). Escuela de Postgrado de la Universidad Tecnológica del Perú. Recuperado de <http://bit.ly/2vnkEDv>
28. Slater, K., & Robinson, J. (2020). Social Learning and Transdisciplinary Co-Production: A Social Practice Approach. *Sustainability*, 12(18), 7511
29. Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (Tercera ed.). Barcelona: Crítica.
30. Yarlaque, M. (2017). *Propuesta de Estrategias de Habilidades Sociales Basada en la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, para Mejorar las Relaciones Interpersonales en las Estudiantes Universitarias de la Especialidad de Educación Inicial – LEMM – FACHSE-UNPRG-2017* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Recuperado de <http://bit.ly/2uCfDa1>