



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**El uso de narrativa hipermedia en la enseñanza de competencias
ciudadanas en el modelo de educación flexible: *Caminar en
secundaria***

Autor(es)

Santiago Gómez Cadavid

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2021

**El uso de narrativas hipermedia en la enseñanza de competencias ciudadanas en el modelo
de educación flexible: *Caminar en secundaria***

Santiago Gómez Cadavid

Trabajo de investigación para optar al título de Magíster en Educación

Asesor

Alejandro Uribe Zapata, Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2021

Cita	(Gómez Cadavid, 2021)
Referencia	Gómez Cadavid, S. (2021). <i>El uso de narrativas hipermedia en la enseñanza de competencias ciudadanas en el modelo de educación flexible: Caminar en secundaria</i> . [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	

Maestría en Educación, Cohorte XVIII.

Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías.

Sede de Investigación Universitaria (SIU).



Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Bolívar Butírica.

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

*La tecnología digital puede ser parte de una solución para superar la desventaja social,
pero nunca debe ser vista como la solución.*

Neil Selwyn, «Is Technology Good for Education? »

*A mis Padres Cielo Cadavid y Javier Gómez,
quienes siempre me han motivado durante este
proceso formativo, ayudándome a cumplir un sueño
más. Gracias por inculcar en mí la perseverancia.*

*A Sara y a mi hijo Nicolás Gómez por su amor,
comprensión y apoyo incondicional.*

*A mis hermanos Carolina G. y Camilo G. por su
sincera compañía y ejemplo.*

Agradecimientos

En lo personal, agradezco a toda mi familia por su paciencia, comprensión y motivación para culminar este camino.

Además, quiero agradecer antes que todo al profesor Alejandro Uribe Zapata, asesor de esta tesis, primero, por su gran comprensión y calidad humana, y segundo, por su compromiso, profesionalismo y disposición para compartir su experiencia durante todo el proceso investigativo.

Igualmente, agradezco a las directivas y comunidad educativa de la Institución Educativa Mariscal Robledo por su colaboración y por su participación activa en la realización de este proyecto. También a los estudiantes y acudientes del grupo CS0201 (8° y 9°) de *Caminar en secundaria* por su compromiso y entusiasmo.

A mis compañeros de Maestría, de esta y otras líneas de investigación, quienes con sus discusiones e intercambios en torno a aspectos teóricos y metodológicos proporcionaron una mejora gradual al proyecto de investigación.

Al grupo de investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia por su compromiso docente, calidad humana y porque con su profesionalismo forjó una parte de las bases para dejar huella en mi largo camino como docente.

Contenido

Introducción	1
Capítulo 1. Contextualización de la investigación	3
1.1. Justificación.....	3
1.2. Planteamiento del problema	6
1.3. Objetivos	15
1.3.1. Objetivo general.....	15
1.3.2. Objetivos específicos	15
1.4. Antecedentes y revisión de literatura	16
1.4.1. Modelos de educación flexible y TIC.....	18
1.4.2. Competencias ciudadanas y TIC	21
1.4.3. Modelos de educación flexible y competencias ciudadanas.....	24
1.5. Referentes teóricos	27
1.5.1. Competencias ciudadanas.....	27
1.5.2. Narrativas hipermedia.....	31
1.5.3. Modelos de educación flexible	34
Capítulo 2. Metodología	38
2.1. Diseño metodológico.....	38
2.1.1. Investigación-acción	40

2.1.2. Fases del proceso de implementación.....	42
2.1.3. Descripción del lugar de implementación	44
2.2. Procedimiento para el trabajo de campo	45
2.2.1. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información	45
2.2.1.1. El taller, técnica interactiva desde una perspectiva descriptiva.	46
2.2.1.2. Entrevista semiestructurada.	48
2.2.1.3. Observación participante.....	49
2.3. Consideraciones éticas.....	51
2.4. Propuesta didáctica.....	52
2.4.1. Secuencia didáctica: Narrativas de la cotidianidad en lo virtual: estrategia didáctica para el modelo de educación flexible: “Caminar en secundaria”	52
2.4.1.1. Contexto.	52
2.4.1.2. Secuencia didáctica.	53
2.4.2. Rol docente-estudiante.....	56
2.4.3. Aprender en contexto con el otro.....	58
2.4.4. Propuesta didáctica	59
Capítulo 3. Análisis de datos.....	65
3.1. Presentación de los resultados de investigación.....	65
3.2. Análisis de categoría <i>modelos de educación flexible</i>	69
3.3. Análisis de categoría <i>competencias ciudadanas</i>	85

3.4. Análisis de categoría <i>narrativas hipermedia</i>	108
Capítulo 4. Conclusiones	133
4.1. Limitaciones	136
4.2. Recomendaciones generales.....	138
Referencias.....	140
Anexos	153
Anexo 1. Consentimiento informado	153
Anexo 2. Guía taller y entrevista semiestructurada diagnóstica.....	155
Anexo 3. Guía de diario de campo	157
Anexo 4. Guía entrevista semiestructurada.....	159
Anexo 5. Secuencia didáctica.....	162
Anexo 6. Registro fotográfico y trabajo de campo	176

Lista de tablas

Tabla 1. Categoría de análisis “modelos de educación flexible”	69
Tabla 2. Categoría de análisis “competencias ciudadanas”	85
Tabla 3. Categoría de análisis “narrativas hipermedia”	108

Lista de figuras

Figura 1. Fases de la investigación e implementación de la secuencia didáctica	42
Figura 2. Momentos de las clases	64
Figura 3. Sistema categorial. De arriba hacia abajo: “modelos de educación flexible”, “competencias ciudadanas” y “narrativas hipermedia”	67
Figura 4. Fotografía 1. Implementación del taller	72
Figura 5. Captura de pantalla uno	75
Figura 6. Captura de pantalla dos	78
Figura 7. Captura de pantalla tres	80
Figura 8. Captura de pantalla cuatro	87
Figura 9. Captura de pantalla cinco	88
Figura 10. Fotografía dos. Implementación de la secuencia.....	89
Figura 11. Captura de pantalla seis.	91
Figura 12. Captura de pantalla siete.....	93
Figura 13. Captura de pantalla ocho	93
Figura 14. Captura de pantalla nueve	95
Figura 15. Captura de pantalla diez	96
Figura 16. Captura de pantalla once	98
Figura 17. Captura de pantalla doce	101
Figura 18. Captura de pantalla trece	105
Figura 19. Fotografía tres. Realización del taller.....	110
Figura 20. Captura de pantalla catorce	111

Figura 21. Fotografía cuatro. Producción de clase	112
Figura 22. Fotografía cinco. Dispositivos utilizados en clase	113
Figura 23. Captura de pantalla quince	115
Figura 24. Captura de pantalla dieciséis	119
Figura 25. Fotografía seis	119
Figura 26. Captura de pantalla diecisiete	120
Figura 27. Fotografía siete. Captura de pantalla dieciocho	120
Figura 28. Captura de pantalla diez	123
Figura 29. Captura de pantalla diecinueve.....	125
Figura 30. Captura de pantalla veinte	127

Resumen

En esta investigación se exploró el enfoque didáctico del modelo de educación flexible: *Caminar en secundaria* por ser un tema de importancia en los libros guía que fueron construidos para el contexto rural colombiano. Sin embargo, este enfoque se ha aplicado como una simple plantilla en el país. Por esta razón, se planteó como objetivo explorar la incidencia de una propuesta didáctica, apoyada en narrativa hipermedia, que permite trabajar competencias ciudadanas en un modelo de educación flexible pensado para el contexto urbano de la Institución Educativa Mariscal Robledo.

Dicho lo anterior, como metodología, se empleó el enfoque cualitativo y el método de investigación-acción. Este último permitió trabajar en el contexto escolar y darle participación al profesor, con la intención de ofrecer una respuesta puntual a las situaciones problemáticas que ocurren en el aula. En cuanto a las técnicas de recolección de información, se utilizaron opciones interactivas como el taller. Asimismo, con base en la etnografía, y para la recolección de datos, se emplearon la entrevista semiestructurada y el diario de campo con estudiantes en extraedad.

Por consiguiente, los hallazgos permitieron concluir que la narrativa hipermedia en la enseñanza de competencias ciudadanas contribuye a mejorar las oportunidades de permanencia de los estudiantes en condición de extraedad y potenciaron su avance en el sistema escolar y en su entorno, con las posibilidades que este ofrecía. Además, el proceso llevado a cabo les otorgó constantes reconocimiento y motivación, elementos fundamentales para su nivelación con base en la relación edad-grado, y que, con ello, continúen con sus estudios.

Palabras clave: Caminar en secundaria, competencias ciudadanas, extraedad, modelos de educación flexible, narrativa hipermedia.

Abstract

This research explored the didactic approach of the flexible education model: Walking in Secondary because it is an important theme in the guide books that were constructed for the Colombian rural context. However, this approach has been applied as a simple template in the country. For this reason, the objective was to explore the impact of a didactic proposal, supported by hypermedia narrative, that allows working on citizen competencies in a flexible education model designed for the urban context of the Mariscal Robledo Educational Institution.

That said, as a methodology, the qualitative approach and the action-research method were used. This last one made it possible to work in the school context and to give the teacher participation, with the intention of offering a punctual answer to the problematic situations that occur in the classroom. As for the techniques of information collection, interactive options such as the workshop were used. Likewise, based on ethnography, and for the collection of data, the semi-structured interview and the field diary with students in extra-curricular subjects were used.

Therefore, the findings allowed us to conclude that the hypermedia narrative in the teaching of citizenship skills contributes to improving the opportunities for students to remain in a condition of extra-age, and enhances their progress in the school system and in their environment, with the possibilities that it offered. In addition, the process carried out gave them constant recognition and motivation, fundamental elements for their leveling based on the age-grade relationship, and that, with this, they continue with their studies.

Keywords: walking in secondary school, citizenship skills, extra-age, flexible education models, hypermedia narratives.

Introducción

Este informe de investigación es el resultado de un trabajo con jóvenes en extraedad, realizado en el año 2019 en la ciudad de Medellín. En este se exploró la influencia de la creación de narrativa hipermedia en el aprendizaje de competencias ciudadanas de estudiantes del modelo de educación flexible: *Caminar en secundaria* CS0201, ciclos 8° y 9° de la Institución Educativa Mariscal Robledo. Desde una perspectiva crítica de la educación y del aprendizaje colaborativo, se valoró la narrativa hipermedia con la que esta población en particular hace uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) para participar y permanecer en el sistema educativo, y generar un gusto por la adaptación que la educación en contexto tiene para estos jóvenes.

Así, el informe de investigación se compone de cuatro capítulos. En el capítulo uno, “Contextualización de la investigación”, se describe el contexto, la población y las razones que justifican su realización. Luego, se presenta la formulación del problema, objetivo general, objetivos específicos y antecedentes y revisión de literatura, que dieron cuenta de la escasez de investigaciones sobre la relación entre *modelos de educación flexible, competencias ciudadanas y narrativa hipermedia*. Con base en los tres conceptos mencionados, se cierra este capítulo con la presentación de los referentes teóricos que sustentan este trabajo.

En el capítulo dos, “Metodología”, se presenta la manera en que se dio forma a este proyecto, con la propuesta de la estrategia didáctica que se desarrolló para dar cumplimiento a los objetivos. Además, se exponen las consideraciones éticas con los estudiantes y los datos recogidos, el enfoque, el método y las técnicas utilizadas para la recolección de la información.

Por otro lado, conectado con el capítulo anterior, en el tercero, “Análisis de datos”, se presenta cómo se organizaron y analizaron los datos hallados a partir de las tres categorías principales: *modelos de educación flexible, competencias ciudadanas y narrativa hipermedia*.

Por último, en el capítulo cuatro, “Conclusiones”, se cierra con las conclusiones, limitaciones y recomendaciones en torno a estrategias que utilicen la creación de narrativa hipermedia en la formación de competencias ciudadanas en estudiantes del modelo de educación flexible: *Caminar en secundaria*.

Capítulo 1. Contextualización de la investigación

1.1. Justificación

Tres razones justifican este trabajo. Primero, la realidad del programa del modelo de educación flexible: *Caminar en secundaria*, en la Institución Educativa Mariscal Robledo (en adelante IEMR), ubicada en el noroccidente de la ciudad de Medellín. En efecto, los bajos resultados en su desarrollo académico de los estudiantes del programa dieron evidencia de algunos problemas sobre su continuidad con el ciclo de bachillerato académico. Prueba de ello es que, para el año 2018, comenzaron 35 estudiantes y solo finalizaron 14 con el programa (ciclos 8° y 9°).

En este sentido, esta problemática es importante porque muestra cómo se afecta el derecho de los jóvenes de acceder a la educación (Constitución Política de Colombia [Const.], 1991, art. 67). Por otro lado, datos recientes de la Alcaldía de Medellín explican que la educación para jóvenes en extraedad para el año 2016 presentaba una cobertura de 44 022 estudiantes, equivalente a una tasa de 9,9 %, mientras que en 2010 tenía un promedio de 8,4 %. Así, entre 2010 y 2016 se evidencia una tendencia creciente en el indicador de “extraedad” para este nivel en el sector oficial (Alcaldía de Medellín, 2016).

Sumado a lo anterior, esto no es solo un asunto de acceso. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013) hace énfasis en que se ofrezca una educación de calidad, sin discriminación de ninguna naturaleza, que transite hacia un enfoque que considere la diversidad de identidades, necesidades y capacidades de las personas. Con esta intencionalidad, el MEN busca favorecer el pleno acceso de los jóvenes a la educación, la conclusión de sus estudios y que todos

logren el aprendizaje, con especial atención quienes se encuentren en situación o riesgo de exclusión.

La segunda razón que justifica este trabajo gira en torno a la creciente importancia de las competencias ciudadanas. Así, cada vez se hace más importante formar sujetos políticos, comunicativos y emocionales que transformen y configuren la comunidad con la que están vinculados, ya sea de manera presencial o virtual. Lo anterior también se justifica desde un punto de vista legal y en diálogo con las políticas públicas nacionales de educación, que brindan lineamientos y orientaciones para el desarrollo del sujeto en todas sus dimensiones, y constituyen la base para el planteamiento de estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como el direccionamiento estratégico de las instituciones educativas del país.

Precisamente, el artículo 5 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) plantea la importancia de que los estudiantes desarrollen capacidad crítica, reflexiva y analítica para fortalecer el avance científico y tecnológico del país y aportar al mejoramiento de la cultura y de la calidad de vida de las personas, así como a la búsqueda de soluciones a los problemas y al progreso social y económico.

La tercera razón está en estrecha conexión con las dos anteriores. Por lo tanto, es importante continuar con la exploración de crecientes posibilidades educativas que ofrecen las TIC, concretamente la narrativa hipermedia, en contextos específicos de formación que estén en diálogo con modelos educativos flexibles y en relación con la didáctica de competencias ciudadanas.

Al respecto, según Bacher (2009), “la educación, incorporando las tecnologías desde una perspectiva social y no meramente instrumental, pueden entablar medios para que todos los ciudadanos, incluyendo los más vulnerables, ejerzan sus derechos y participen activamente en la definición de sociedades más dignas” (p. 68). Esto, por supuesto, permite que muchos estudiantes

que han dejado de ejercer su derecho a la educación (dado que su edad-grado no concuerdan conforme al sistema de educación institucionalizado por el MEN) retornen paulatinamente al espacio escolar, se nivelen y terminen sus estudios.

De este modo, la propuesta planteada en esta investigación se circunscribe en la necesidad de propiciar más espacios mediados por TIC que fomenten la flexibilidad en la participación. Es por esto que se reconoce que en la actualidad estas herramientas han transformado las maneras de participar. No obstante, no se trata de que las TIC se miren solamente de manera “entusiasta” o “acrítica”, sino más bien como una mediación que ayude a impulsar propuestas didácticas estudiadas con rigor y que incentiven otros espacios motivadores y participativos.

Por otra parte, esta necesidad de vincular el “adentro” (la institucionalidad) con el “afuera” (el contexto) se debe a que el modelo de educación flexible (en adelante, MEF), *Caminar en secundaria*, incorpora como primer requisito la extraedad. Al respecto, sobre esta población han surgido mitos urbano-marginales en el sistema educativo formal que la asocian con focos de delincuencia, prostitución, drogadicción, microtráfico y otros temas —que no se trabajarán en este proyecto porque escapan de la línea en que se inscribe esta tesis—. También se afirma que la población en extraedad se encuentra desarticulada del proceso educativo formal, tema que sí se explora en este trabajo, para articular las dinámicas cotidianas del contexto de los estudiantes con el entorno propio de la institución educativa.

La línea de trabajo planteada sostiene que los límites entre lo formal, no formal e informal son cada vez más abiertos, que la educación no está solamente circunscrita a la institucionalización de las escuelas y que la expansión de los procesos educativos permite que, por ejemplo, los estudiantes que se encuentran en condición de extraedad actualicen sus conocimientos y los integren con los problemas de su vida práctica.

A la luz de todo lo anterior, esta investigación está inscrita en la creación de propuestas de formación para modelos de educación flexible, apoyados en el uso de narrativa hipermedia. Esta se adapta fácilmente a la participación de los estudiantes en extraedad, por su flexibilidad y no linealidad, y orienta acciones encaminadas a logros de carácter público, en los que las comunidades escolares reconocen y promueven los derechos que cada uno tiene como persona, respetan sus diferencias y cumplen las normas. En este sentido, Chaux (2005) expresa como la capacidad para escuchar seriamente los puntos de vista de los demás —así sean contrarios a los nuestros— es un ejemplo de competencia comunicativa fundamental para vivir en una sociedad en la que es necesario construir a partir de las diferencias.

1.2. Planteamiento del problema

Desde una mirada global, la educación en todos sus niveles está en constante transformación y afronta necesidades específicas. La misma UNESCO (2016) resalta la necesidad de educar integralmente para el respeto de los derechos humanos, la promoción de una cultura de paz, la no violencia y la ciudadanía mundial. Esto, por supuesto, mediante planes de estudio y niveles que den continuidad en la educación, desde la educación infantil hasta la educación superior.

Asimismo, la UNESCO busca que esta formación integral esté basada en los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS), articulados con la Educación para el desarrollo sostenible (en adelante, EDS), cuya alianza para lograr los objetivos contribuya a formar ciudadanos agentes de cambio para un desarrollo sostenible mediante la cooperación, participación y acceso a la ciencia, la tecnología y la innovación.

A la formación integral se suma lo propuesto por Martha Nussbaum con referencia a la imaginación narrativa. Según Nussbaum, esta imaginación consiste en la capacidad de pensar cómo el ciudadano podría “estar en los zapatos” de una persona diferente a él mismo, ser un lector inteligente de la historia de esa persona y comprender las emociones, deseos y anhelos que ese alguien podría tener (Parque Explora, 2015). En este sentido, se entiende la idea de ciudadano desde su acepción constitucional, es decir, el vínculo jurídico, político y anímico entre una persona y el Estado.

En relación con lo anterior, en el contexto educativo colombiano es necesario formar en habilidades para la cibercultura, dado que gran parte del ejercicio de la ciudadanía sucede “en las tramas de redes sociales, formales e informales, nacionales y transnacionales, donde, añadimos, se entrecruzan culturas y tecnologías” (Rueda et al., 2013, p. 87). Precisamente, en la actualidad, se producen expansiones sociales, es decir, redes de aprendizaje, comunicación, participación, juego y demás situaciones que posibilitan la participación ciudadana. Así, se constituyen nuevos y diversos tejidos sociales con los cuales el sujeto, al adquirir el rol de participante, produce un esfuerzo individual para actualizarse constantemente e integrarse a las dinámicas de relaciones sociales, y entrelazar y expandir la diversidad del ejercicio de cooperatividad a cualquier medio o plataforma (Uribe, 2018).

Retomando el concepto de *ciudadanía*, este se ha configurado históricamente. Por ejemplo, a mediados de la década del año cincuenta del siglo pasado, solo un número limitado de personas podían obtener el título de ciudadanos. En la actualidad, pese a que es un derecho pertenecer a una nación, sigue siendo imperativo formar en ciudadanía en el mundo, en concreto, en “conocimientos, competencias y valores que promuevan la participación de los ciudadanos”

(UNESCO, 2016, p. 16), así como “su contribución a las dimensiones del desarrollo de la sociedad los cuales están imbricados al nivel local y mundial” (UNESCO, 2016, p. 16).

Siguiendo esta línea, se encuentra el *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana* para Colombia (ICCS, por sus siglas en inglés: *International Civic and Citizenship Education Study*), un proyecto de la Asociación Internacional para la Evaluación del logro Académico (IEA) (ICFES, 2017). En particular, el ICCS fue un estudio orientado hacia los desafíos de educar a los jóvenes en una sociedad en la que los contextos de participación cívica cambian. En este orden de ideas, el informe evaluó y evidenció que en Colombia tan solo “el 29 % de los estudiantes usan internet para encontrar información sobre asuntos políticos o sociales y que el 11 % publican un comentario o una imagen con relación a estos tópicos en internet o en las redes sociales” (ICFES, 2017, p. 26).

Frente al ICCS, se plantean varias hipótesis en torno a la educación cívica. Una de ellas es que la escuela, en su búsqueda por la eficiencia, se ha inclinado por el uso de las TIC, como un instrumento que mejora por sí solo los procesos académicos, y ha abandonado una de sus tareas fundamentales: la formación ciudadana a partir de la interacción social y la promoción de relaciones colaborativas. Hoy en día, la formación en competencias ciudadanas se inscribe cada vez más en una lógica de gobierno que desplaza la noción de *ciudadano* a la de *consumidor* (Rueda, 2014).

En este sentido, el filósofo coreano Byung Chul Han afirma que “el consumidor compra lo que le gusta. Sigue sus inclinaciones individuales. Su divisa es me gusta. No es ningún ciudadano. La responsabilidad por la comunidad caracteriza al ciudadano. Pero el consumidor no tiene esa responsabilidad” (Han, 2014, p. 73). Las TIC pueden propiciar el rol de consumidor, al excluir parcialmente la realidad, lo cual produce que las decisiones con estas herramientas sean totalmente

egoístas, puesto que distancian la interacción en el contexto de las posibles problemáticas que puede traer la inclinación individual frente a los otros.

En la actualidad, y en parte gracias al crecimiento y adopción exponencial de las TIC, se ha desdibujado la concepción de que la escuela es el único centro dedicado a la transmisión de conocimiento. Al contrario, cada vez hay más y nuevos actores, así como diversas maneras de educación, socialización, formación y politización. La educación, en la actualidad, es un espacio estratégico en el que se cruzan e interactúan diversos lenguajes, culturas y escrituras que pueblan los ámbitos ciudadanos (Martín-Barbero, 2009).

En esta línea, un estudio del ámbito local de Carrasquilla (2018) propone, por un lado, la manera en que la constitución de nuevas identidades florece especialmente en relación con las TIC, y, por otro lado, argumenta la necesidad de examinar “nuevos procesos de formación ciudadana, porque en ellos están emergiendo otras maneras de apropiarse de la tecnología para propósitos de empoderamiento político” (p. 51). En la actualidad, hay múltiples plataformas en las que puede darse el ejercicio de la ciudadanía.

Así, no se puede limitar este concepto de *ciudadanía* al simple hecho de participar de las elecciones del gobierno o cumplir las normas constitucionales (como votar), dado que este concepto también se configura en la diversidad de plataformas y maneras de narrar, y ampliar así su carga semántica a través de la radio, imágenes, videos, películas, fragmentos de series y capturas de pantalla que representen la cotidianidad del estudiante ante los otros compañeros. Se trata entonces de lenguajes que no siempre son enseñados por la escuela, sino que suelen ser aprendidos en las interacciones cotidianas que llevan a cabo los sujetos y desde los que se construye una agencia particular de lo político (Bermúdez, 2015).

Así las cosas, para abordar estos nuevos lenguajes cobra relevancia el concepto de *hipermedia*. Según Scolari (2008), la hipermedia nace del hipertexto, herramienta que dio interactividad a la internet por seguir vínculos en palabras que conducían a otras para mejorar su comprensión. Así, los lenguajes se entrecruzan y se enriquecen en la medida en que el hipertexto, desde sus inicios, posibilita y estimula la navegabilidad entre imágenes, video, audios y, por supuesto, textos, en aras de mejorar y amplificar su significado inicial.

De este modo, en el marco de este trabajo, se plantea de igual forma el concepto de *narración hipermedia*, definida por Moreno (2012) como la convergencia interactiva de medios y de sus sustancias expresivas (imagen fija, en movimiento, tipográfica, y sonido) en soportes digitales, cuyo receptor o lector del contenido se puede convertir en lector y autor, al tiempo que está transformando con autonomía el contenido. Esto favorece asuntos actitudinales en la población extraedad. En palabras de Moreno (2012), “las narrativas hipermedia han potenciado atributos motivacionales y se ha dotado de estructuras interactivas independientes” (p. 34).

Por otra parte, en términos normativos, y en relación con las TIC, el MEN (2013) ha planteado lineamientos que buscan promover la innovación educativa mediante un cambio social desde y para el ejercicio de una ciudadanía activa, reflexiva, crítica y participativa, que conviva pacíficamente y en unidad. De manera textual, “como parte de una nación próspera, democrática e incluyente buscando un cambio social y cultural, a través del pensar críticamente, abordar los problemas desde diferentes perspectivas y crear contextos participativos” (p. 16).

El mismo MEN a través de su Plan Decenal de Educación 2016-2026 (MEN, 2017) no es ajeno a esta temática. En el mencionado documento se defiende que en todos los ámbitos de la educación formal e informal se deben desarrollar estrategias educativas para asegurar que la apropiación de las TIC por parte de los actores del sistema sea participativa, pertinente y adecuada.

En otras palabras, todos los sujetos que se integren a un proceso educativo tienen el derecho de usar las TIC, de manera que propicie el bienestar de su entramado social mediante su efectiva apropiación, y se articule a la formación ciudadana, por ser un vínculo fundamental, puesto que funda sus raíces en la multiplicidad de referentes histórico-culturales en los que la colaboración y participación promueven una continua red de construcción social (MEN, 2017).

En relación con las estrategias formativas que está impulsando el MEN, se subraya que desde el año 2014 actualiza sus estrategias formativas con los denominados Modelos Educativos Flexibles. Estos modelos se presentan como

Estrategias educativas que tienen en cuenta características sociales, culturales o geográficas de la población a atender, siendo ellos alternativas escolarizadas, semiescolarizadas o no escolarizadas, a través de los cuales el Estado brinda y garantiza una educación de calidad a niños, jóvenes y adultos del país que no asisten de manera regular a la escuela (Castro, 2011, p. 260).

A su vez, estos modelos tienen fundamento en el Decreto 3011 de 1997, en el artículo 2, que expresa lo siguiente:

La educación de adultos es el conjunto de procesos y de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron niveles de grados del servicio público educativo, durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos (art. 2).

Uno de los proyectos que se deriva de estas iniciativas es *Caminar en secundaria*, propuesta de educación formal que atiende a jóvenes y estudiantes de básica secundaria que se encuentran

en extraedad (desfase edad-grado) tanto en zonas rurales como en espacios urbano-marginales. La demanda hacia este tipo de programas tiende al alza, en parte porque esa población crece cada vez más, y los estudiantes en extraedad pueden terminar básica secundaria haciendo dos años en uno.

En este contexto, la IEMR, sede Conrado González Mejía, de la ciudad de Medellín, puso en marcha dicho programa en el 2016. Esta estrategia busca el reingreso del joven en condición de extraedad a la escuela, producirle el gusto por su estadía allí y garantizar su permanencia para que asimile algunas herramientas básicas con el fin de que se nivele y pueda continuar sus estudios.

Al ser un público singular y con el que se llevan a cabo estrategias formativas relativamente nuevas para el contexto urbano, algunos ámbitos de la escuela se sienten extraños e inconformes con el programa. Entre los retos que hay, cabe subrayar tres. El primero, ¿cómo evitar o articular la tensión inicial entre el aula formal y los espacios informales que imperan en la formación de estos jóvenes? Segundo, ¿cómo trabajar con ellos temáticas propias del currículo, en particular asuntos asociados con las competencias ciudadanas? Y tercero, ¿cómo adecuar un proyecto que fue inicialmente diseñado y experimentado desde una perspectiva pedagógica y didáctica en el contexto rural para nivelar a los jóvenes que, por temporada de cosecha u otros factores, tenían que discontinuar sus estudios, y más tarde retomarlos?

En este sentido, interesa particularmente el reto didáctico, esto es, ¿cómo enseñar competencias ciudadanas a la luz de las herramientas que ofrecen las TIC desde la narrativa hipermedia en este contexto? Esta es una problemática relevante en las guías didácticas rurales y libros que reproducen estrategias que no logran mantener coherencia en el marco de las singularidades propias que ofrece el entorno urbano de la Comuna 7 de Medellín.

Siguiendo a Ruiz y Chaux (2005), la regulación de la vida social en contexto se da con las competencias ciudadanas. Estas surgen por medio de la promoción y enseñanza de habilidades

cognitivas, emocionales y comunicativas relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos, etc.) que orientan moral y políticamente la acción ciudadana.

Para el MEN (2004), estas competencias se definen como una formación de herramientas básicas para que cada persona respete, defienda y promueva los derechos fundamentales, y los relacione con las situaciones de la vida cotidiana en las que estos derechos pueden ser vulnerados por las acciones propias y las de otros.

En gran medida, por su énfasis en lo rural, las competencias ciudadanas que proponen los módulos de *Caminar en secundaria* para los grados 8° y 9° se enfocan en el cuidado del medio ambiente como fundamento para una buena convivencia social. Por ello, es evidente la necesidad de contextualizar estas estrategias, que no sean tomadas como una simple plantilla desconectada del contexto, y que puedan contribuir con las dinámicas urbanas y sociales en que está inscrito el colegio objeto de estudio, en este caso, el sector de Robledo (Medellín, Colombia).

En este orden de ideas, como contexto de investigación, la IEMR es una entidad educativa de carácter oficial y mixta que desarrolla competencias básicas, laborales generales y ciudadanas, tal como lo explicita su misión institucional. En ese sentido, busca la formación integral de sus educandos mediante una orientación socio-humanista y cognitiva. Para ello, se apoya en valores como el respeto, honestidad, responsabilidad, tolerancia, autoestima y trabajo en equipo. También apuesta por la articulación de proyectos, lo que le permite consolidarse como una institución de educación inclusiva, que sigue siendo un reto para la institución.

Entre las múltiples estrategias que se han considerado, interesa seguir explorando el potencial de la narrativa hipermedia para trabajar competencias ciudadanas en el MEF: *Caminar en secundaria*. De hecho, estas no eran ajenas a este modelo, dado que desde el 2017 se recurrió a ellas para reforzar asuntos de corte didáctico y pedagógico, en la medida que se quería trabajar la

participación de los estudiantes. Por tal motivo, docentes de tecnología y lengua castellana diseñaron estrategias apoyadas en recursos metodológicos (talleres biográfico-narrativos) y en soportes y formatos digitales (*stop motion*, entrevistas, videos y caricaturas en Pixton).

No obstante, por asuntos administrativos, el proceso se vio interrumpido en el 2018. A pesar de la positiva recepción inicial, todavía se está en mora de estudiar de mejor manera tales iniciativas, explorar con mayor rigor sus potencialidades y limitaciones, y ver qué rol pueden jugar las TIC en temas de participación.

Con todo, tal y como lo propone Bacher (2009), el conocimiento instrumental de las tecnologías no es más que eso, pero para construir ciudadanía, la educación debe adaptarse al uso de estas herramientas, a fin de incidir en la transformación social. Partiendo de este postulado, es importante continuar con la exploración de propuestas formativas en las que se trabajen las competencias ciudadanas en relación con las TIC, en concreto la narrativa hipermedia, y *Caminar en secundaria*: un público singular en términos escolares.

Dicho lo anterior, se propone la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo incide la creación de narrativa hipermedia en el aprendizaje de competencias ciudadanas en los estudiantes del modelo de educación flexible *Caminar en secundaria* CS0201, ciclos 8° y 9° de la Institución Educativa Mariscal Robledo?

1.3. Objetivos

1.3.1. *Objetivo general*

Explorar la incidencia de una propuesta didáctica, apoyada en narrativa hipermedia, que permite trabajar competencias ciudadanas en un modelo de educación flexible pensado para el contexto urbano de la Institución Educativa Mariscal Robledo.

1.3.2. *Objetivos específicos*

- Diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza de las competencias ciudadanas del ciclo 8° y 9° del MEF: *Caminar en secundaria* CS0201 mediante la creación de narrativa hipermedia.
- Implementar una propuesta didáctica para la enseñanza de las competencias ciudadanas del ciclo 8° y 9° del MEF: *Caminar en secundaria* CS0201 mediante la creación de narrativa hipermedia.
- Valorar los resultados de la secuencia didáctica mediada bajo la creación de narrativa hipermedia en el aprendizaje de competencias ciudadanas del ciclo 8° y 9° del MEF: *Caminar en secundaria*.

1.4. Antecedentes y revisión de literatura

Siguiendo parte de la estrategia metodológica de Fink (2019), se identificaron artículos académicos y tesis de maestría y de doctorado provenientes de repositorios académicos institucionales del territorio nacional.

Asimismo, los criterios de selección del material revisado partieron de tres intereses: el primero, referido al idioma, porque, aunque se priorizó el español, también hubo búsquedas en inglés. El segundo, alusivo al contexto, cuya prioridad fue Colombia, y luego se fue desplegando hacia Latinoamérica, España y EE. UU. El tercero, referido al orden temporal, porque se revisaron documentos publicados entre el 2009 y 2019.

Por otro lado, se identificaron seis repositorios académicos (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad de Medellín, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de los Andes y Universidad Nacional), se seleccionaron ocho bases de datos académicas del ámbito educativo (Apa Psyc Net, Cambridge Journals Online, Dialnet, EBSCO, ERIC, OECD, Scielo, Scopus, Taylor & Francis) y, finalmente, de índole general, se tuvo en cuenta el metabuscador Google Scholar.

Luego, se efectuó una primera fase de exploración en los repositorios académicos. Para esto, se emplearon como descriptores de búsqueda los siguientes: “narrativa hipermedia”, “competencias ciudadanas” y “modelos de educación flexible”. Sin embargo, con estos descriptores de búsqueda por sí mismos no se generaron resultados que vincularan de manera explícita dicha relación. Para ampliar los resultados, se filtró la búsqueda a dos descriptores: “narrativa hipermedia” y “competencias ciudadanas”.

Así, se obtuvieron resultados asociados en su mayoría con el campo de las ciencias de la comunicación, en concreto con periodismo político e interactivo, los cuales se excluyeron. Por consiguiente, para enriquecer la búsqueda, se amplió el referente conceptual de “narrativa hipermedia” a partir de referente general, a saber “TIC” + “competencias ciudadanas”. Este ejercicio arrojó resultados inscritos en el ámbito educativo, dado que hay investigaciones académicas que tienen relación con ambos descriptores en la educación superior y educación secundaria, a partir de propuestas que conjugaron lo social, cultural y político con fines educativos. Así que se seleccionaron las investigaciones vinculadas con la educación secundaria, específicamente con el uso de las TIC en la enseñanza de competencias ciudadanas, las cuales se presentan más adelante.

En suma, se propusieron tres algoritmos de búsqueda para los descriptores analizados: “TIC” + “competencias ciudadanas”, “TIC” + “modelos de educación flexible” y, por último, “modelos de educación flexible” y “competencias ciudadanas”.

Luego, se filtraron las categorías “TIC” y “modelos de educación flexible”. En este caso, apareció información referente a ambas categorías, como medios capaces de eliminar la barrera espacio-temporal que limita el educar. Sin embargo, esta información no interesa a esta investigación, dado que la intención de la búsqueda de esta relación estuvo basada en el desarrollo de la educación en un contexto que adopte el uso de las TIC, al identificar reflexiones sobre cómo garantizar el derecho a la educación a personas que, por razones económicas, geográficas, políticas, educativas y demás debieron abandonar la escuela.

Finalmente, se filtraron las categorías “modelos de educación flexible” y “competencias ciudadanas”. Este algoritmo arrojó poca información relacionada con la enseñanza a una población con características sociales particulares. Igualmente, este criterio de búsqueda produjo resultados

en torno a cómo la formación en competencias ciudadanas puede ser un proceso flexible que se adapta en los diferentes grados de educación, además de la ayuda que ofrecen las TIC a la educación flexible al disminuir barreras espacio-temporales. Esta reducción proporciona más posibilidades de formarse como ciudadano. Sin embargo, dicha información no interesa, puesto que se buscaba indagar sobre la formación en competencias ciudadanas con estudiantes en condición de extraedad.

Por otra parte, como se indicó anteriormente, también se hicieron búsquedas en inglés, a partir de descriptores como “*flexible education models*”, “*civic education*” e “*hypermedia narratives*” y los resultados no variaron.

Este ejercicio preliminar de indagación documental evidenció la escasa reflexión educativa, en especial desde un punto de vista didáctico en relación con los tres descriptores de búsqueda. Lo anterior impulsó el desarrollo de esta investigación, en vista de que la literatura académica parece sugerir con fuerza que las TIC ayudan a configurar alternativas de participación, así como elementos que rescatan la agencia, dimensión política y competencias ciudadanas de las personas.

A continuación, se presentan las investigaciones que tienen relación con los tres descriptores de búsqueda (“narrativa hipermedia”, “modelos de educación flexible” y “competencias ciudadanas”). Al respecto, se evidenciaron varias afinidades teóricas en las discusiones, que han reflexionado sobre el ámbito educativo y su relación con las TIC, a partir de estrategias adaptables a estudiantes con características singulares que dificultan su avance en el proceso educativo, particularmente la población extraedad.

1.4.1. Modelos de educación flexible y TIC

Para esta compilación de estudios se tiene a Salinas (2012), quien desarrolló su investigación a partir del uso del *e-learning* con estudiantes de educación superior mediante un MEF. La intención fue introducir metodologías centradas en los estudiantes y que fueran guiadas y administradas por el docente. Este último mediaba en dichos entornos para que sus estudiantes respondieran adecuadamente a los planteamientos y estrategias abiertas que se estructuraron.

Durante sus observaciones, el autor reconoció la importancia de brindar un fuerte apoyo a las tecnologías, materiales, sistemas de comunicación y mediación. Además, resalta que no tiene sentido hablar de metodologías centradas en el estudiante sin que este tenga protagonismo en su propio proceso de aprendizaje, núcleo central de la educación flexible.

De igual forma, Salinas (2012) argumenta la gran deuda de investigación educativa que se tiene en los MEF, y propone desarrollar intervenciones con la investigación-acción con base en un diseño que se ocupe de problemas reales identificados por los docentes en la práctica. Por lo tanto, resalta la importancia de reflexionar sobre el valor del uso de las tecnologías en la educación.

En este caso, el *e-learning* se utilizó para mejorar la práctica educativa, dado que se lograron explorar otras posibilidades para crear entornos nuevos de enseñanza-aprendizaje, con el desarrollo de teorías de instrucción y aprendizaje basadas en el contexto. Estas teorías permiten avanzar y consolidar el conocimiento sobre el diseño didáctico, y así incrementar la capacidad de los docentes para la innovación educativa.

En otra investigación, el mismo Salinas (2013) estudia cómo mediante el proceso de flexibilización las instituciones de educación superior lograron adaptarse a las necesidades de la sociedad actual. Para el autor se debe incluir el uso de las TIC en los procesos de formación. Esto con la intención de reconocer cómo se proporciona un entorno capacitado para distintas dificultades de aprendizaje, y que, al situarse en una de las fronteras de la práctica de la enseñanza,

reclama constantemente la construcción de diversidad de metodologías didácticas —especialmente las que el autor ha llamado “metodologías centradas en el estudiante”—.

Sumado a lo anterior, el autor evidenció la necesidad de realizar cambios metodológicos en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje hacia un modelo más flexible. En las conclusiones de su investigación, destacó la importancia de las TIC en los procesos de flexibilización, dado que se pueden aplicar a la enseñanza y al aprendizaje en cualquier lugar a través de la virtualidad, lo que elimina parcialmente la dificultad espacio-temporal.

Además, argumenta la deuda de estrategias didácticas centradas en el “(...) estudiante que representan alternativas a partir de las cuales el profesor puede elegir una nueva metodología de enseñanza basada en el trabajo activo, en la autonomía y en la flexibilidad, donde el alumno sea el protagonista de su formación” (Salinas, 2013, p. 66).

En este sentido, concluye el autor la necesidad constante de contar con profesores que deseen ayudar a los estudiantes a convertirse en independientes y autónomos en la línea del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Asimismo, subraya la importancia de propiciar contextos en que se fomenten la confianza entre alumno y profesor, y que promuevan un entorno colaborativo para que el primero aprenda de lo que ofrece su contexto, el curso, el profesor y sus compañeros.

De la relación entre los MEF y las TIC, se resalta también la investigación realizada por Ferro et al. (2009), quienes analizaron las ventajas del uso de dichas herramientas como recurso didáctico. A partir de una encuesta realizada a una muestra aleatoria de estudiantes de primer semestre del Sistema Universitario Español, los autores evidenciaron que el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje enmarca un nuevo contexto que resulta oportuno. En este sentido, las TIC permitieron a los investigadores el acceso a diferentes tipos de funciones, que van

desde el acceso e intercambio de información hasta la creación de entornos simulados que facilitaron la realización de prácticas de fácil control y preparación por los docentes.

Además, los autores reconocieron en las TIC su carácter flexible y abierto para utilizarse en diferentes contextos y situaciones de aprendizaje, debido a que rompen las barreras espacio-temporales que han influido sobre las actividades formativas en los sistemas educativos convencionales. Del mismo modo, las TIC han creado entornos virtuales de aprendizaje en los que el ambiente educativo no reside en un lugar concreto, además, la educación es posible sin límites temporales y la interactividad entre los agentes implicados tampoco presenta limitaciones de espacio.

En definitiva, la relevancia de las investigaciones realizadas por Salinas (2009, 2012, 2013) radica en que el uso de las TIC facilita prácticas para la adaptación de los estudiantes a los procesos educativos, y proporciona autonomía y un entorno colaborativo entre pares.

1.4.2. *Competencias ciudadanas y TIC*

Flórez y Ramírez (2014) realizaron un diagnóstico sobre cómo el desarrollo de las TIC propicia la emergencia de ciberciudadanía en dos instituciones de Colombia: la I. E. La Libertad, de Medellín, y la I. E. Cristo Rey, del municipio de Belalcázar (Caldas).

La población estudiada estuvo compuesta por un grupo de niños de primaria y jóvenes de secundaria. Para esto, las autoras plantearon la siguiente ruta: diagnosticar cómo es la enseñanza de las competencias ciudadanas en ambas instituciones; luego, analizar qué desarrollo proporcionan las TIC en la formación de las competencias ciudadanas, y, por último, exploraron a

partir del uso de un cuestionario y del diario de campo si de manera autónoma los chicos construyen ciudadanía digital.

Las autoras afirman que en ninguna de las instituciones se daba un buen uso de las TIC, puesto que a los estudiantes se les dificultaba la realización de las actividades programadas. Además, evidenciaron la necesidad de articular lineamientos para la enseñanza de competencias ciudadanas a través de buenas prácticas pedagógicas con el uso de herramientas digitales.

Así, las autoras concluyen que la educación en competencias ciudadanas debe indagar herramientas para la formación constante del ciudadano digital para que este pueda transformar y participar activamente en la construcción social de su comunidad tanto en lo vivencial como en la comunidad en red. Asimismo, se busca por este medio que los estudiantes adquieran habilidades tecnológicas para ejercer la ciudadanía digital y propiciar la inclusión e igualdad de oportunidades en la era digital.

De esta manera, Flórez y Ramírez (2014) subrayan la importancia del uso de las TIC y la internet como articuladores didácticos para la enseñanza y el aprendizaje en estudiantes inmersos en una sociedad digital, y así promover activamente la construcción de una sociedad que busque convivir y colaborar en la creación de comunidades virtuales.

Por otro lado, Constain et al. (2012) reconocieron los modos en que las TIC reconfiguran el ejercicio de la ciudadanía. Al respecto, analizaron hasta qué punto las tecnologías constituyen un escenario que incide o transforma los procesos ciudadanos, y cómo la mediación tecnológica produce cambios de actitud y de pensamiento frente a la sociedad, lo político, los modos de acceder a la información, al conocimiento y a la comunicación. Estas son claves fundamentales para el ejercicio de la participación, la democracia y la ciudadanía.

Las investigadoras trabajaron la siguiente pregunta a través de la técnica observación participante: ¿cómo la inserción de las TIC en las diferentes esferas de la vida humana ha hecho suponer que también en el ámbito democrático pueden generar mejores prácticas ciudadanas? A propósito, muchos gobiernos en el mundo les han apostado a las TIC como nuevos escenarios que pueden consolidar el ejercicio ciudadano y facilitar la comunicación permanente entre los ciudadanos y las instituciones gubernamentales.

Sin embargo, Constain et al. (2012) concluyen que lo anterior es algo que aún está por comprobarse totalmente, porque, aunque es cierto que las TIC propician o recrean espacios de participación ciudadana, todavía es necesario seguir indagando hasta qué punto estas otras dinámicas realmente han dado progreso a las prácticas ciudadanas y han hecho que los ciudadanos se sientan cada vez más comprometidos con sus deberes y sus derechos.

Por otra parte, Malfasi (2014) analizó la influencia de una serie de estrategias mediadas por las TIC en el fortalecimiento de la micro competencia de convivencia y paz de las competencias ciudadanas con los estudiantes del grado tercero de primaria de la I. E. Diversificada de Chía (Bogotá, Colombia).

Para ello, la autora empleó la observación participante, el análisis de muestras audiovisuales y entrevistas, y reconoció que las TIC han contribuido como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, porque posibilitan su uso en la presentación de materiales didácticos sobre competencias ciudadanas que dieron lugar no solo a la incorporación de la temática, sino también al fortalecimiento de la competencia de convivencia y paz. Además, las TIC proporcionaron a la participación de los estudiantes un rol más activo en el trabajo colaborativo contemplado durante las actividades realizadas, puesto que permitió conciliar sus puntos de vista para dar paso a respuestas construidas con sus pares.

1.4.3. Modelos de educación flexible y competencias ciudadanas

Herrera (2016) exploró mediante una estrategia lúdica y pedagógica la manera de fortalecer la motivación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje del área de lengua castellana, al integrarla con la formación en competencias ciudadanas, de forma tal que fomente un papel participativo en los estudiantes.

En este sentido, el autor buscó el desarrollo de competencias para la vida en los estudiantes que pertenecen al programa del MEF: *Aceleración del aprendizaje*, de la jornada de la mañana, de la Escuela Normal Superior de Ibagué (Tolima, Colombia). En su investigación reconoció que uno de los factores cruciales de esta población es la motivación, como herramienta de apoyo y mediadora en la adquisición y construcción del conocimiento. Asimismo, se buscó que la enseñanza por parte del docente fomentara ambientes y estrategias lúdico-didácticas que le dieran un papel participativo, propositivo, colaborativo y transformador al estudiante, y que el docente fuera un observador, guía y mediador en el proceso.

En el mismo sentido, Huertas et al. (2019) presentan el programa de aceleración del aprendizaje no solo como un modelo para promover la inclusión, sino también como un proyecto que brinda herramientas importantes para la construcción de paz, la pedagogía para la paz y la educación para los derechos humanos en instituciones de educación básica y media.

Del mismo modo, los autores analizan la implementación de dicho programa en el Colegio San Francisco IED, y describen sus fortalezas de adaptación y oportunidades de enriquecimiento educativo. Además, concluyen mediante la observación la importancia de tener esta iniciativa en el escenario de posacuerdo en que se encuentra el país, puesto que hay mayor inserción en relación con la vinculación de niños, niñas y adolescentes en extraedad escolar que hayan sido

recientemente desvinculados de organizaciones al margen de la ley o desplazados de sus hogares en razón del conflicto armado.

Según el MEN (2010a), el MEF basado en la aceleración del aprendizaje “ubica al estudiante como centro del proceso de aprendizaje, logrando que desarrolle las competencias básicas y recupere la confianza en sí mismo y en su capacidad de aprender, de modo que pueda continuar en el sistema educativo” (p. 6). Con respecto a la población extraedad, las siguientes son los componentes que las caracterizan (Huertas et al., 2019):

1. Niños con edades superiores (no adultos) que nunca han asistido a la escuela.
2. Niños que estuvieron alguna vez en la escuela, pero tuvieron que abandonarla.
3. Niños víctimas de explotación laboral.
4. Niños que debían realizar actividades para su sobrevivencia.
5. Niños con circunstancias económicas, sociales y afectivas que causaron el abandono del colegio.
6. Víctimas de conflicto armado.
7. Víctimas de violencia intrafamiliar.

Con todo lo anterior, la propuesta de la presente investigación obtuvo algunas recomendaciones de las experiencias de los trabajos expuestos, que desarrollaron categorías afines a esta, y que se presentan a continuación.

En primer lugar, se encuentra la vinculación de actividades que permitieron a los estudiantes en extraedad y pertenecientes a los MEF avanzar mediante estrategias acogedoras que fomenten el desarrollo de sus capacidades, sin juzgar sus debilidades, en la permanencia educativa.

Al convertirlos en actores del trabajo en comunidad, la intención fue orientarlos a ser protagonistas de su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, a partir de las competencias ciudadanas, se plantearon perspectivas que permiten a esta singular población, así como su contexto urbano y las TIC, avanzar por medio de una diversidad de herramientas tecnológicas que los estudiantes pueden adoptar en sus prácticas regulares. Esto con el fin de mejorar sus capacidades de interacción social y favorecer el respeto de los derechos con una actitud más participativa para la construcción de un ambiente más democrático.

En segundo lugar, se valora la perspectiva metodológica de los estudios, dada la importancia de trabajar con una población en particular. En este sentido, se resalta la implementación del uso de los instrumentos mediante un diseño etnográfico, con el fin de mejorar el reconocimiento de gestos, lenguajes, dinámicas y significantes de los estudiantes en extraedad. Además, se valora el proponer estrategias que reconozcan a estos jóvenes como partícipes de un proceso de investigación que dará beneficios en el tiempo a través de los actores principales, es decir, los estudiantes.

En tercer lugar, derivado de los estudios compilados en este apartado, tiene que ver con las recomendaciones propuestas por estos estudios, ante las dificultades que se presentan en torno al tema de investigación. Con relación a los MEF en la población extraedad, es vital adoptar una comunicación constante para evitar que haya inasistencia por parte de los estudiantes. Igualmente, es necesario promover estrategias para ayudar a que el reingreso y la permanencia sean continuos. Habría que mencionar, además, la posibilidad de adoptar mediante posturas no escolarizadas la enseñanza de competencias ciudadanas apropiadas, de acuerdo con la guía del docente y las posibilidades de cada estudiante.

Por último, en cuanto las TIC, según los estudios, los estudiantes pudieron materializar su participación a través de las diversas posibilidades que estas ofrecen. Su objetivo fue incentivar un conocimiento, articulado con los procesos y habilidades que demandan las competencias ciudadanas, para que los estudiantes pudieran avanzar y mejorar en su proceso de participación y conocimiento con sus pares.

1.5. Referentes teóricos

Como ya se ha mencionado, esta propuesta de investigación se estructura teóricamente en tres conceptos claves: *Competencias ciudadanas*, *narrativa hipermedia* y *modelos de educación flexible*. A continuación, se desarrolla cada uno.

1.5.1. *Competencias ciudadanas*

Tal y como lo afirman Chaux et al. (2012), “Formar para la ciudadanía es fundamental hoy en día en cualquier sociedad del mundo” (p. 10). Particularmente, el concepto de *competencias ciudadanas* fue acuñado por el Estado colombiano, y, en gran medida, el fundador en el marco de la educación colombiana fue Enrique Chaux Torres (Páez, 2016).

Dicho lo anterior, las competencias ciudadanas son una serie de conocimientos, actitudes y habilidades comunicativas, emocionales, cognitivas e integradoras que funcionan de manera articulada para que todas las personas sean sujetos sociales activos de derechos, es decir, que ejerzan plenamente la ciudadanía, respetando, difundiendo, defendiendo, garantizando y restaurando sus derechos (Chaux et al., 2012; Ruiz y Chaux, 2005). De igual forma, se entiende

por *competencia* la capacidad de la persona de actuar eficazmente en un marco definido de situaciones, es decir, son conocimientos hechos práctica (Mockus, 2004).

De acuerdo con esto, las competencias ciudadanas se apoyan en el desarrollo equitativo y armónico de las habilidades de los alumnos, en especial de las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas, y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación que deben estar explícitas en todo proyecto educativo institucional (MEN, 2014). Desde esta perspectiva, en esta propuesta de investigación se busca plantear cómo “la formación ciudadana debe necesariamente y de manera fundamental, reconocer que el sujeto se constituye en lo social, se asienta en una relación mutua con lo social, que accede a esta desde su cotidianidad” (Medina, 2011, p. 39).

Por otra parte, y relacionando este concepto con la actualización de la educación, Asinsten et al. (2012) afirman que

Nadie niega que la educación, tal y como fue diseñada e institucionalizada en el siglo XX, necesita ser actualizada..., entre ese punto de cruce, de confluencia, de encuentro, de integración, entre lo que hoy llamamos TIC y la educación..., creemos que lo virtual en la educación ofrece la oportunidad de desarrollar y aplicar todo lo innovador que las ciencias de la educación han ido elaborando desde hace décadas (p. 19).

De esta manera, las competencias ciudadanas deben vincularse estrechamente con los cambios que exige la sociedad (Blevins et al., 2016), ante lo cual las TIC, en diferentes plataformas y dispositivos, configuran otros modos de ser y de estar tanto en espacios privados como públicos. Así, en el ámbito de las TIC la participación ciudadana es central, porque es un medio para ejercer

la ciudadanía. Además, con estas herramientas es posible extender la dimensión participativa a través de relatos, narrativas, historias y demás elementos que hacen parte del acervo e identidad cultural. Esa multiplicidad crea una coexistencia de códigos y relatos diversos (Martín-Barbero, 2004).

De otro lado, es pertinente aclarar que el contexto escolar norteamericano equipara la noción de *competencias ciudadanas* con *educación cívica* (*civic education*), dado que, en su sentido literal, traduciría *competence citizenship*. Sin embargo, vale la pena recordar que es en el contexto colombiano que se utiliza este nombre, con lo cual la intención es mezclar la formación en civismo y ciudadanía, porque se equipara directamente a la noción global de *educación cívica* que se propone en el contexto estadounidense.

Las investigaciones desarrolladas en este campo por Kahne et al. (2016) conciben la educación cívica —como se le nombra en el contexto escolar norteamericano— como aquella capaz de producir acción ciudadana. En otras palabras, son aquellos procesos que proporcionan desde su experiencia a la participación del sujeto un vínculo más amplio de compromiso, y buscan profundizar en la comprensión de los problemas y en las formas de lograr un cambio en los espacios que al sujeto le interesan. De igual forma, procura, ante todo, la atención a la equidad, brindando a todos los jóvenes oportunidades equitativas de aprendizaje cívico. Lo anterior ocurre sin la intención de proponer que los educadores rechacen o reemplacen visiones de educación cívica establecidas desde hace mucho tiempo (Kahne et al., 2016).

Cabe mencionar también que las competencias ciudadanas surgen de un micro proceso de competencias por el cual estas guían la moral y la acción política. Además, estas no son visibles fácilmente a las interacciones que se viven a diario a través de los conocimientos, valores y prácticas de las personas (Ruiz y Chau, 2005).

No obstante, sí se puede hacer una exposición de cómo las competencias ciudadanas se constituyen, con el fin de comprender mejor su funcionamiento y hacia donde apunta la dirección moral de estas. Igualmente, requieren de conocimientos sobre el ejercicio de la ciudadanía (derechos y deberes), como también de competencias cognitivas, emocionales y comunicativas. En definitiva, el abordaje teórico-práctico de las competencias ciudadanas desarrolla en los alumnos en extraedad sus potenciales y capacidades.

Con respecto a esta última clasificación, en palabras de Chaux et al. (2012), las competencias cognitivas responden a la capacidad de realizar diferentes procesos mentales que favorecen la interacción con los demás y la promoción de la ciudadanía. Además, ayudan a identificar las posibles repercusiones de tomar una decisión con los demás, la generación creativa de opciones, y qué pasaría si se realiza esta u otra acción, no a partir de la teoría, sino desde la actuación propia.

Por otro lado, las competencias emocionales son las capacidades para identificar y responder constructivamente a las emociones propias y de los demás, es decir, la capacidad para entender qué le pasa a alguien y ponerse su lugar. Por último, las competencias comunicativas se reconocen como las aptitudes necesarias para entablar diálogos constructivos con los demás, comunicar los diferentes puntos de vista y escuchar y expresarse con asertividad.

En este sentido, y de manera armónica, en las competencias integradoras se articulan las competencias ciudadanas para saber, sentir, pensar y expresarse en un conflicto, una decisión moral o algo que le interese al sujeto (Chaux et al., 2012; MEN, 2004). De esta manera, se reconocen aptitudes de las competencias ciudadanas, que se construyen en la experiencia, y que sería difícil aprenderlas solo con la simple memorización de su definición. Entre estas aptitudes está la habilidad de identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, es decir,

toma de perspectiva, como también el manejo de las emociones, la capacidad para ver la misma situación desde el punto de vista de las personas involucradas, la empatía, el análisis crítico, la generación creativa de opciones, la escucha y la comunicación asertiva (MEN, 2004).

Finalmente, según Chaux et al. (2012), las competencias ciudadanas se desarrollan en las prácticas de los estudiantes y en un ambiente democrático, donde todos los miembros de la comunidad educativa sientan que pueden involucrarse en los proyectos y decisiones que les competen.

1.5.2. *Narrativa hipermedia*

En la actualidad, se tiende a comparar de manera confusa lo narrativo con los relatos fantasiosos o de ciencia ficción, y se olvida que la narrativa es una superestructura que puede ser informativa, persuasiva y dramática.

En el caso que interesa, la narrativa hipermedia se define como la convergencia interactiva de medios y sus sustancias expresivas, tales como la imagen fija y en movimiento, sonido, imágenes tipográficas e incluso soportes digitales, cuyo contenido mediático puede ser apreciado o transformado con total autonomía para generar un doble rol en los sujetos, el lector y el autor (lecto-autor) (Moreno, 2012).

Asimismo, Lizarralde y López (2011) señalan que la narrativa hipermedia se da en el marco de la relación trazada entre una persona y los contenidos del ciberespacio. Estas están basadas fundamentalmente en la elección y modificación de caminos. En el ámbito escolar, el estudiante es transformador y diseñador de diversas rutas de aproximación a la información y al conocimiento, e incluso el cocreador del conocimiento mismo. Precisamente, en el marco de este

proyecto, los estudiantes tienen libertad y autonomía con sus propias producciones. Además, pueden enriquecer sus trabajos por medio de múltiples linealidades.

Sumado a lo anterior, en la presente investigación, la narrativa hipermedia busca potenciar en los estudiantes la motivación, porque la mayoría son extraedad y tienen tensiones, al no contar con autonomía en la manera de vincular su discurso con los diversos modos de participación. Esto se debe a que algunos procesos al interior de la IEMR no ofrecen flexibilidad en la forma como los estudiantes se pueden articular y avanzar en su proceso académico.

Siguiendo con la línea conceptual, la narrativa hipermedia se caracteriza por sus estructuras interactivas independientes, porque articulan la creación autónoma del estudiante con la experiencia vivida en su cotidianidad. El estudiante crea procesos de intercambio, producción y consumo simbólico, con los cuales las diferentes plataformas multimedia interactúan entre sí para propiciar el rol de productor-consumidor. Esto permite que algunos se sientan identificados o no con otros relatos de la cotidianidad.

Por naturaleza, la hipermedia presenta tres características: interactividad, hibridación de lenguajes y multiplicidad de linealidades (Moreno, 2012). Cuando se habla de hipermedia no se hace referencia a la simple suma de medios audiovisuales y sujetos, sino a la trama de reenvíos, hibridaciones y contaminaciones de la tecnología digital, es decir, indaga la emergencia de nuevas configuraciones que van más allá de los medios tradicionales (Slater et al., 1994). De ahí surge la noción de *mediamorfosis*, es decir, de cómo el sujeto transforma la manera de interactuar en las múltiples plataformas y redes que presentan el contenido de manera autónoma e independiente, sin que este deba obedecer a la estructura de significado inicial, pues, en este caso, sería *mediavolución*, esto es, el mismo contenido en diferentes plataformas (Scolari, 2008).

Desde esta perspectiva, vale la pena aclarar por qué, por razones metodológicas, la narrativa transmedia propuesta por Jenkins (2008) limita la autonomía, intercambio, producción y consumo simbólico de la población de estudiantes extraedad del programa *Caminar en secundaria*. Según este concepto, debe haber diferentes plataformas, donde el contenido que es consumido y transformado gira en torno a un grupo de fanes o seguidores.

Así, el transformar se limita a una condición y todo debe tener un hilo conductor indiferente de las modificaciones que se le realicen. Lo anterior es un rasgo fundamental de la transmedia. Por ejemplo, la famosa franquicia de *Guerra de las galaxias (Star Wars)* está en diferentes plataformas multimedia. Sin embargo, cada una complementa y fortalece el significado de la historia inicial. Esto limita la autonomía en la participación de los estudiantes, pues, como afirma Jenkins (2008), las diferentes plataformas tecnológicas permitieron a un grupo de Fans “el arte de crear modos de ver mundo, tomando el rol de cazadores y consumidores, persiguiendo la misma historia en diferentes medios mediáticos, intercambiando la participación y colaborando para que todo aquel que intervenga obtenga una acogedora experiencia” (Jenkins, 2008, p. 31).

Por lo anterior, para evitar entrar en conflicto con la idea de autonomía, y permitir cierta creatividad de parte de los jóvenes en extraedad, este trabajo aboga por la idea de *narrativa hipermedia* antes que la de *transmedia*. Como se explicó, esta última busca presentar un solo significado desde diferentes perspectivas, y armar un rompecabezas, en el cual cada medio o plataforma coexisten, con el fin de aportar una parte al significado general.

Por consiguiente, las posibilidades de la estrategia *Caminar en secundaria* radican en la diversidad de construcciones que puede generar la narrativa hipermedia desde el aprendizaje colaborativo. Frente a esto, esta narrativa “cobija estructuras interactivas, informativas, persuasivas y, a veces, dramáticas” (Barinaga et al., 2017, p. 104). En este sentido, las piezas

producidas por los estudiantes pueden tener muchas características, dado que estas piezas son las que materializan su autonomía para participar en cierto contenido. Como sugieren algunos autores (Martínez y Ferreira, 2010; Navarro-Newball et al, 2018), la narrativa hipertextual da acceso a las diferentes formas de dar sentido a una producción y, a su vez, dan autonomía frente a un dispositivo o plataforma por simple elección.

Igualmente, estas narrativas facilitan un proceso de interactividad, independientemente de la plataforma o dispositivo, siempre y cuando se socialice la producción generada por los participantes. La información que ofrecen originalmente las cartillas de la estrategia *Caminar en secundaria*, desde el enfoque de las competencias ciudadanas no plantean acciones propositivas para la interacción entre estudiantes ni se orienta a la colaboración y participación entre los mismos. En este caso, las producciones de un estudiante fueron el punto de partida para la creación por parte de uno o más compañeros.

Finalmente, en el contexto de esta investigación, la narrativa hipertextual se puede trabajar con dispositivos móviles. Estos superan en su mayoría a los dispositivos tecnológicos que fueron llevados al aula para el desarrollo de la propuesta (un celular, un bafle, dos computadores portátiles, un *video beam* y una tableta). Con los dispositivos móviles de los estudiantes, estos pueden utilizar aplicaciones que son familiares para ellos, tales como WhatsApp e Instagram.

Hay un plus frente a esta situación, y es la coexistencia entre el entorno de quien usa el dispositivo móvil y su propio modo para participar en el grupo de clase, y generar así una recuperación en las interacciones con las personas, el entorno y el propio dispositivo, algo fundamental para la comunicación y la educación (Moreno y Navarro-Newball, 2016).

1.5.3. Modelos de educación flexible

Los MEF forman parte del desarrollo de la educación, como concepto jerárquico de su construcción (UNESCO, 2019), porque son una estrategia de cobertura, calidad, pertinencia y equidad del servicio público, así como de permanencia de la población estudiantil en el servicio educativo. El objetivo de los MEF es restituir a la población estudiantil —que, por diferentes causas, se encuentra por fuera del sistema educativo— el derecho fundamental de la educación.

Por esta razón, se deben flexibilizar los procesos en que se vincula este tipo de población (Vadeboncoeur y Padilla-Petry, 2017), y que las alternativas propuestas por los docentes generen tensión en su implementación, dado que no hay una regularización de los procesos que fueron inicialmente concebidos para el contexto rural. Lo anterior genera una tensión entre los participantes, debido a que no se puede usar como una receta que aplique a cualquier contexto, en este caso, el urbano.

Dicho lo anterior, los MEF asumen los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de la educación formal con alternativas semiescolarizadas que se ajustan a las necesidades de los estudiantes en términos de tiempo, ubicación geográfica y condiciones de vulnerabilidad. Además, cuentan con apoyos adicionales al sistema regular, tales como la búsqueda activa de niños, niñas y jóvenes por fuera del sistema educativo, orientación psicosocial, alimentación escolar, kits escolares y canastas educativas conformadas con elementos pedagógicos y lúdicos, elementos adaptados a los diferentes contextos, y que buscan estimular al estudiante para que disfrute su proceso de aprendizaje.

Todo lo anterior está regulado desde una perspectiva legal de la población diversa, y surge en la caracterización de la diversidad del Departamento Nacional de Planeación (DNP), aspecto que habita en los espacios escolares, y cuya condición deriva de situaciones o condiciones de tipo social, cultural, étnico, de discapacidad, de talentos, de ubicación espacial, de enfermedad, y del

sistema de responsabilidad penal y biológica. Esto, para garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo (DNP, 2015).

En consonancia con lo anterior, y como ya se ha mencionado en otro apartado, los MEF deben ser estrategias educativas que tengan en consideración las características particulares de los estudiantes, ya sean sociales, culturales o geográficas. Además, deben ser alternativas escolarizadas, semiescolarizadas o no escolarizadas, y garantizar una educación de calidad a los niños, niñas y jóvenes no asisten a la escuela de manera regular (Castro, 2011).

Por otro lado, como ya se sabe, los MEF suelen acoger a personas en extraedad, lo cual significa, según el MEN (s. f.), que hay un desfase entre la edad y el grado, es decir, un niño o joven tiene dos o tres años más por encima de la edad promedio esperada para cursar un determinado grado. Al respecto, se tiene como base que la Ley General de Educación ha planteado que la educación es obligatoria entre los cinco y quince años, de transición a noveno grado, y que el grado de preescolar obligatorio (transición) lo cursan los niños entre cinco y seis años (Ley 115, 1994). Por ejemplo, un estudiante de segundo grado debe tener entre siete y ocho años, pero si en ese mismo grado tiene diez o más años, es un estudiante en extraedad.

En el ámbito local, hay varias iniciativas al respecto. En este sentido, la Secretaría de Educación de Medellín reconoce estrategias como *Procesos básicos*, *Aceleración del aprendizaje* y *Caminar en secundaria* (Alcaldía de Medellín, 2019). Esta última se define por el MEN (2014) como una estrategia educativa flexible que facilita el regreso al sistema educativo de aquellos estudiantes que lo han abandonado, o la nivelación de los que están dentro del sistema, pero corren el riesgo de abandonarlo por estar en extraedad. Una vez el estudiante se ha nivelado, puede dar continuidad a sus estudios en el sistema regular o finalizar la básica secundaria. Aunque los estudiantes avanzan a su propio ritmo, los materiales permiten avanzar dos grados en un año

lectivo, con lo cual un elemento clave de los MEF es el multigrado (Bustos, 2010). Además, en este modelo se propone la flexibilización pedagógica, didáctica y curricular necesaria para generar un gusto por la estadía en la escuela, producir procesos educativos de calidad y vincular de manera activa al estudiante, en diálogo con el contexto, y no como una plantilla meramente funcional.

Como ya se señaló, según la Ley 115 de 1994, la educación es obligación de los cinco a los quince años. No obstante, hay una dificultad para acceder y permanecer en el sistema educativo en aquellos que, por alguna razón, no forman parte de este rango de edad-grado. En Colombia, esto se asocia principalmente con factores políticos, socioeconómicos, poblacionales y geográficos, encontrándose aproximadamente 1,1 millón de niños, niñas y jóvenes en edad escolar (cinco a dieciséis años) sin acceso a la educación (Delgado, 2014).

En suma, en el presente trabajo de investigación, los MEF, en este caso *Caminar en secundaria*, son una “estrategia de nivelación para jóvenes en extraedad de la básica secundaria, que tiene la intención de demostrarles a los jóvenes la pertinencia de la educación para el contexto en el que se desempeñan” (MEN, 2010b, p. 8). Además, se ajustaron las metodologías para apoyar el aprendizaje de los estudiantes en extraedad según las características de su realidad, y, por último, posibilitaron la creación de alternativas educativas para el desarrollo integral de estos jóvenes.

Capítulo 2. Metodología

2.1. Diseño metodológico

Esta investigación fue de alcance exploratorio, porque sus objetivos se centraron en tres categorías de investigación que, según los descriptores de búsqueda empleados, no se han explorado lo suficiente en el ámbito académico. En otras palabras, la revisión de literatura preliminar demuestra que hay escasez de investigaciones que reflexionen sobre la intersección explícita de los tres descriptores de búsqueda, a saber: *competencias ciudadanas*, *narrativa hipermedia* y *modelos de educación flexible*.

Por otro lado, el enfoque de esta investigación fue cualitativo. Este enfoque permitió familiarizarse con un contexto, actores y situaciones antes de proceder a la aplicación de los procesos de muestreo y de aplicación de instrumentos de medición (Canales, 2006; Galeano, 2004). Asimismo, se reconoce la complejidad de las interacciones humanas, que conlleva la búsqueda e indagación constante por la comprensión de fenómenos inscritos ineludiblemente a circunstancias temporales, históricas, sociales, culturales, espaciales, personales, entre otras.

También se justifica este enfoque porque usa la recolección y análisis de datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevos interrogantes en el proceso de interpretación (Hernández et al., 2014). Sumado a esto, en este trabajo se realizó un ejercicio de exploración mediante la observación empírica, al tratar de comprender fenómenos particulares que, poco a poco, fueron tejiendo la reconstrucción de una posible hipótesis o el surgimiento de nuevos interrogantes del fenómeno estudiado (Guber, 2001).

Según las características de la comunidad con la que se trabajó, el enfoque cualitativo resultó apropiado, porque el fenómeno estudiado no presentó información objetiva y axiomática, sino que la misma estuvo en constante construcción y permeada de problemáticas políticas, económicas y de cobertura que han llegado a conjugarse en el origen de la extraedad de cada estudiante. En este orden de ideas, el enfoque cualitativo constituyó un modo de encarar el mundo desde el interior de los sujetos sociales y de las relaciones que estos establecen con sus contextos y con otros actores sociales (Galeano, 2004).

Sumado a lo anterior, la investigación cualitativa proporciona un acercamiento más humano, porque, como afirma Sandoval (2002), esta investigación provee a) la recuperación de la subjetividad, como espacio de construcción de la vida humana; b) la reivindicación de la vida cotidiana, como escenario básico para comprender la realidad sociocultural, y c) la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana. El enfoque cualitativo se caracteriza, además, por la flexibilidad para interpretar y comprender la realidad desde distintos puntos de vista (Strauss y Corbin, 2002).

Con referencia al método, se seleccionó la investigación-acción. En este sentido, este trabajo se realizó en la escuela e involucró al docente con la intención de dar respuesta puntual a las situaciones problemáticas del aula. Siguiendo a Latorre (2005), el método comprende cuatro momentos: planificación, acción, observación y reflexión. Igualmente, las investigaciones de este tipo emplean un proceso iterativo, que busca la observación continua y sistemática, la recolección de los datos y su respectivo análisis.

Latorre (2005) afirma, además, que la enseñanza debe concebirse como una acción investigadora, y, precisamente, este proceso de investigación surge como una actividad autorreflexiva, con el objetivo de mejorar la práctica educativa. Por lo tanto, la enseñanza deja de

ser un fenómeno natural e individual y pasa a constituirse en una expresión social y cultural. Esta debe ser reflexionada en la práctica situada, con el fin de lograr una mayor y mejor comprensión. De acuerdo con lo anterior, se diseñó una secuencia didáctica, como dispositivo de acción investigadora para abordar el problema en contexto, y modificar así las temáticas propuestas en el módulo de *Caminar en secundaria* para la enseñanza de competencias ciudadanas.

A propósito, los módulos que ofrece el MEN para enseñar a los estudiantes desde el modelo *Caminar en secundaria* no proporcionan una contextualización que fomente la autonomía. Por esto, se propuso una estrategia didáctica, como dispositivo didáctico-pedagógico de investigación; es decir, mediante la selección, estructuración, ejecución y evaluación de tiempos, lugares, herramientas y contenidos se dispuso el tiempo, el lugar y el modo de enseñar, con el fin de que este fuera significativo, y vislumbrar, con nuevas dinámicas y prácticas, datos que luego fueron usados para la triangulación y validación de la información.

2.1.1. Investigación-acción

Para evitar futuras ambigüedades, la expresión *investigación-acción* es polisémica y se utiliza con variedad de sentidos. Para este caso, son todas aquellas actividades llevadas a cabo por el docente y la comunidad educativa con el propósito de mejorar la calidad de sus acciones (Bisquerra, 2009; Kemmis y McTaggart, 1988).

Dicho lo anterior, esta investigación, además de buscar la comprensión de los fenómenos que allí suceden, buscó articular la reflexión teórica con la planeación de una posible solución a la problemática evidenciada en la práctica pedagógica del modelo de educación flexible: *Caminar*

en secundaria, al diagnosticar, reflexionar y proponer una solución a las situaciones sociales que allí se presentan (Elliott, 2000).

De esta manera, se reflexionó sobre la cotidianidad del docente a partir de una estrategia en espiral, es decir, no hermética, con el fin de proveer soluciones admisibles a problemas que se dan en un contexto en particular, y que, a su vez, pueda suministrar las bases para futuras propuestas con características similares en sus problemáticas.

Así pues, esta propuesta reconoció la dificultad de integrar el contexto educativo como agente constructor de mejoras en la práctica. Al respecto, Gómez (2010), al hablar de investigación-acción como forma de cuestionamiento autorreflexivo, la define como “acciones llevadas a cabo por los participantes con la finalidad de mejorar racionalmente, el conocimiento y las situaciones en acción de la propia práctica social educativa” (p. 2).

En consecuencia, las actividades realizadas en el aula tienen como finalidad mejorar los procesos de la experiencia educativa, dado que estas funcionan como punto de partida para proveer futuras soluciones a problemas evidenciados en *Caminar en secundaria*. Además, buscan capacitar el quehacer docente para anticipar posibles dificultades en función de la cotidianidad del aula, y no un actuar reactivo a cada situación y desarticulado de los antecedentes que dieron lugar a esta problemática en el aula.

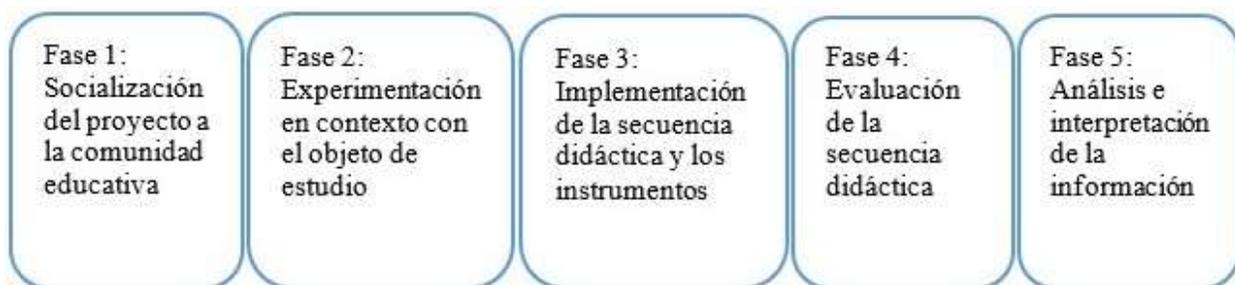
Así que este trabajo progresó mediante el razonamiento entre la teoría y la realidad, la recolección pormenorizada de la información, la categorización y estructuración rigurosa de los datos cualitativos, la sustentación de la veracidad de sus argumentos y la preocupación por el carácter verificable de sus conclusiones (Martínez, 2000).

2.1.2. Fases del proceso de implementación

La figura 1 ilustra las fases del proceso de implementación en esta investigación. Luego, se explica cada una.

Figura 1.

Fases de la investigación e implementación de la secuencia didáctica



Fuente: Elaboración propia

Fase 1. En esta fase se presentó el proyecto de investigación a la comunidad educativa, específicamente al rector, el coordinador académico, los estudiantes que participaron y, por último, a seis padres de dichos estudiantes. Para ello, se solicitó a los administrativos usar las horas de ciencias sociales para la implementación de la secuencia didáctica. Estos estuvieron de acuerdo.

Esta participación se consolidó mediante un consentimiento informado (ver anexo 1) por parte de los acudientes, padres o cuidadores de los estudiantes, luego de conocer la información general sobre el proyecto de investigación. Esto con el fin de indagar legalmente los fenómenos que se dan en el contexto educativo de los estudiantes, así como interpretar y profundizar en las particularidades de los procesos formativos del entorno escolar, con el propósito de aumentar la comprensión de la realidad en la cotidianidad de los sujetos.

Fase 2. En esta fase se propuso un momento para recolectar por medio de dos instrumentos (un taller y una breve entrevista semiestructurada —ver anexo 2—) información preliminar antes de llevar a cabo la secuencia didáctica. Esto con la intención de tener un referente en la aplicación de diez sesiones, y poder reconocer la incidencia de la secuencia en el aprendizaje de competencias ciudadanas de los estudiantes en extraedad. De ahí que la recolección de esta información, como referente para la reflexión, permitió visualizar cómo los estudiantes participan y se manifiestan ante los demás compañeros. Además, identificar estos aspectos permitió generar un panorama del objeto de estudio.

Fase 3. En esta fase se implementaron las diez sesiones de la secuencia didáctica. La intención era crear un espacio diferente en el que los estudiantes pudiesen avanzar a partir de la creación de narrativa hipermedia. La secuencia se elaboró con temas y actividades relevantes y relacionados con la formación de competencias ciudadanas.

Asimismo, en su ejecución se recurrió a la observación participante para la indagación directa sobre el grupo durante diez sesiones que duraron mes y medio y en las que se desarrolló el diario de campo (ver anexo 3), con el fin de tener un panorama detallado y minucioso de las situaciones, prácticas, producciones y lenguajes.

Fase 4. En esta fase reflexionó sobre la aplicación de la secuencia didáctica. Para ello, se aplicó a la siguiente semana (4 de noviembre) la entrevista semiestructurada final (ver anexo 4). El objetivo de este instrumento era recolectar datos de la versión de los estudiantes sobre su comprensión, experiencia, opiniones y significados de la aplicación de la secuencia.

Fase 5. En esta fase del proyecto de investigación se efectuó el análisis de los datos, teniendo en cuenta las categorías principales, y anexando las subcategorías que emergieron durante el proceso de interpretación, con el fin de determinar cómo incide la creación de narrativa

hipermedia en el aprendizaje de competencias ciudadanas en estudiantes del MEF: *Caminar en secundaria*. Para esto fue necesario la transcripción de la información, con el fin de reconocer mediante el uso del *software* de análisis de datos ATLAS.ti 8 patrones o discordancias con la teoría.

Así, se pasó al análisis de los datos, el cual se desarrolló para verificar y validar los datos, corroborar la veracidad de los hallazgos y confrontar la información a partir de los distintos instrumentos utilizados. En este sentido, con los resultados de este análisis se elaboraron las conclusiones, limitaciones y recomendaciones, y dar fin a este proceso de investigación.

2.1.3. Descripción del lugar de implementación

La Institución Educativa Mariscal Robledo es de carácter oficial y mixto. La sede 2 Conrado González está ubicada en el barrio Robledo Parque y Palenque. Además, pertenece al núcleo educativo 923 en la comuna 7, al noroccidente de la ciudad de Medellín, y ofrece niveles de preescolar, básica y media en las jornadas de mañana y tarde, con un total de 1719 alumnos matriculados para el año 2020.

La mayoría de estos estudiantes proceden de los estratos 1, 2 y 3, y han sido afectados por el fenómeno de la violencia, a lo cual se suman las dificultades sociales y económicas que ha padecido la comuna 7. La IEMR se referencia por ser una de las instituciones más incluyentes de la comuna, debido a que cuenta con programas como *Procesos básicos*, *Brújula*, *Caminar en secundaria* y *Sabatinos* (educación para adultos los días sábados, en colaboración con el Colegio Latino).

2.2. Procedimiento para el trabajo de campo

2.2.1. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

El trabajo de campo se realizó en el año 2019. Inició durante la tercera semana de septiembre y finalizó en la quinta semana de octubre. El grupo consolidado de participantes fue de catorce (14) estudiantes y los encuentros se realizaron en las clases de ciencias sociales y educación cívica. En el inicio de la tercera semana del mes de septiembre se socializó el consentimiento informado (ver anexo 1) y la secuencia didáctica a diferentes integrantes de la comunidad educativa, administrativos, estudiantes y seis padres de familia. A finales de la tercera semana, se ajustaron con los estudiantes algunos aspectos de producción en la secuencia didáctica, estructurada por diez sesiones de aproximadamente dos horas cada una.

En este sentido, en la última semana del mes de septiembre, las sesiones uno y dos estuvieron destinadas a la introducción del proyecto de investigación. Los dispositivos empleados fueron los siguientes: un celular, un bafle, dos computadores portátiles, un *video beam* y una tableta. Se contó con ellos en todo momento. Por su parte, las aplicaciones móviles empleadas fueron WhatsApp e Instagram. Estas se usaron porque los estudiantes sentían que no invadían su privacidad y podían usarlas en las clases para realizar las entregas de los productos generados por ellos.

Los resultados de estas dos clases lograron ser de primordial importancia en el desarrollo de las otras ocho sesiones, porque se enfocaban en los casos de algunos estudiantes que presentaban dificultades con la producción o el manejo de algún dispositivo o aplicación móvil.

Simultáneamente, durante este tiempo se adelantó la recolección de la información con la aplicación de las técnicas e instrumentos expuestos en el siguiente subcapítulo. En este orden de ideas, se conformó un equipo de estudiantes, articulado mediante el consentimiento informado por parte de sus acudientes, padres o cuidadores luego de conocer la información general sobre el proyecto de investigación. Además, como el investigador cumple el rol de docente dentro de la institución, esto facilitó gestionar e informar las transformaciones que habría en el espacio educativo. También se socializaron los objetivos del primer momento de la investigación, los compromisos y derechos adquiridos al participar del proceso.

Cada instrumento se diseñó con la ayuda de las observaciones realizadas inicialmente por los jurados al proyecto de investigación. Estas se tuvieron en cuenta para proyectar cuál sería el instrumento indicado, cómo contextualizarlo y el porqué de su elaboración. Con la aplicación de cada uno de los instrumentos, se recolectó información para la comprensión del objeto de estudio en contexto.

2.2.1.1. El taller, técnica interactiva desde una perspectiva descriptiva.

Se evidenció que los estudiantes son más receptivos, y estaban más dispuestos a las actividades con las cuales podían intercambiar las experiencias vividas en su cotidianidad a través de representaciones y metáforas, dado que estas pueden materializar el relato de sus vivencias desde su propio sentir. En este sentido, cada actividad buscó en su esencia ser diferente, para así crear un puente de acercamiento entre el taller, como instrumento detonante de investigación, y la experiencia, como requisito esencial en la diversidad de modos que tienen los estudiantes para representar la información.

García et al. (2002) hace referencia al taller como técnica interactiva, en la medida en que dilucida cómo el estudiante, al hacer parte de una cultura, tiene sus propias categorías de conocimiento, sistemas de ideas y creencias, historias, experiencias, vivencias, prácticas y formas de apropiación que le permiten acercarse al mundo, comprenderlo, interactuar y situarse en él. Este, además, debe comprenderse como un proceso de construcción grupal de conocimiento, planteamientos, propuestas, respuestas, preguntas e inquietudes con respecto al tema, en el cual cada persona aporta con sus capacidades, experiencias y particularidades.

En la comunidad educativa, específicamente en los estudiantes, confluyen concepciones e ideologías diferentes que no pueden ser pensadas, como afirma Saldaña (2015), en términos binarios de verdad y falsedad, certeza y error; esto, con el fin de facilitar un panorama más amplio en la promoción de la participación. Además, se trata de que la interacción de los participantes no sea desde la estructura fija del texto como único medio portador de sentido, sino que pueda darse en otros medios, y así recoger datos de los fenómenos identificados por los estudiantes de *Caminar en secundaria*.

Por otro lado, el taller incentiva la flexibilidad con los estudiantes en la producción de datos y, a su vez, proporciona información relevante para la interpretación y triangulación. Desde un sentido estructural, no debe haber un criterio que margine la participación y polarice entre lo bueno y lo malo las experiencias encontradas, pues se concebiría a los estudiantes como un simple objeto receptivo de fenómenos y no como un emisor situado con la posibilidad de transformar las acciones que lo afectan.

En este sentido, el enfoque cualitativo apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico formado en la práctica de sus protagonistas. Se debe valorar la

vivencia subjetiva como conocimiento válido para que el investigador logre ver con el lente conceptual las manifestaciones ocultas en experiencias, ideologías y prácticas (Galeano, 2004).

No obstante, Northcutt y McCoy (2004) se posicionan escépticos ante las afirmaciones que aseveran que los resultados obtenidos son consecuencia del uso de la técnica interactiva. Los autores afirman que, más bien, estos son el resultado de la experiencia que cada estudiante en extraedad tenga frente a su uso, entendido este instrumento como aquel que activa la expresión en las personas, y facilita el hablar, recrear y analizar, es decir, hacer visibles sentimientos, vivencias, formas de ser, pensar y sentir.

2.2.1.2. Entrevista semiestructurada.

La entrevista semiestructurada tiene relación con el MEF con el cual se lleva a cabo la propuesta, debido a que cada uno de los integrantes expresó sus ideas mientras el investigador guio la conversación según los objetivos planteados.

A propósito, Vargas (2012) y Díaz-Bravo et al. (2013) proporcionan una visión general de la entrevista semiestructurada, concibiéndola como la comunicación entre el investigador y el sujeto de estudio para obtener respuestas verbales a los interrogantes diseñados sobre el problema de investigación y para proporcionar las aclaraciones necesarias para que el entrevistado brinde una importante cantidad de datos para la recolección de la información.

La entrevista semiestructurada se utilizó porque parte de las preguntas planeadas que pueden ajustarse según los entrevistados. Esta presenta un mayor grado de flexibilidad que la estructurada, porque se adapta a los estudiantes y ayuda a motivar, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Díaz-Bravo et al., 2013). Por lo tanto, los participantes del

MEF: *Caminar en secundaria* disponen de herramientas explicativas para dar ilación a sus ideas mientras conversan, sin imposición de significados e interpretaciones, sino solo dirigiendo la entrevista hacia los temas que interesan al proyecto.

Dicho lo anterior, la entrevista semiestructurada busca entender en profundidad asuntos del mundo cotidiano de los sujetos. El investigador debe tener la capacidad de vislumbrar a través de las categorías de investigación los significantes elaborados desde posturas religiosas, políticas, económicas y otras que pueden configurar la cotidianidad del sujeto en contexto (Kvale, 2011).

Asimismo, desde la perspectiva de Denzin y Lincoln (2012), la entrevista es una conversación direccionada hacia los datos requeridos. Concretamente, la entrevista semiestructurada obedece a la realización de preguntas abiertas, sin un orden riguroso y su secuencia no está prefijada. Además, el entrevistado se reserva la libertad de dar o no alguna respuesta. Por consiguiente, esta técnica admite mayor adaptación al proceso de investigación, pues, como se ha venido exponiendo, esta población necesita de un carácter adaptativo que transforme sus dificultades durante su proceso formativo.

2.2.1.3. Observación participante.

Esta investigación no concibe la observación como una simple contemplación, sino como una mirada reflexiva, crítica y profunda de los fenómenos que se presentan frente al investigador. Además, sus intenciones van mucho más allá de la mera descripción de los componentes de una situación, y permiten la identificación del sentido, la orientación y la dinámica de cada momento. Ante la intersubjetividad presente en cada momento, la observación participante facilita la aprehensión implícita de lo real del mundo-vida de los estudiantes (Vitorelli et al., 2014).

Por lo tanto, en esta investigación la observación de los fenómenos se planteó desde los propósitos primordiales que propone Hernández et al. (2014) para esta técnica:

Explorar contextos, subculturas y la mayoría de los aspectos de la vida de los participantes.

Describir comunidades, contextos sociales de los participantes.

Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus actividades.

Identificar patrones y diferencias que se desarrollan a través del tiempo (p. 373).

Igualmente, se pretende “explicar el significado que tales actividades tienen para ellos y puede usar las conversaciones para extraer datos en lugar de más entrevistas formales” (Kawulich, 2005, p. 17).

En relación con lo anterior, el diario de campo, como instrumento de la técnica de observación participante (Hernández et al, 2014), se construyó con base en los planteamientos propuestos para explorar, describir, comprender e identificar cómo el trabajo desarrollado para formar en competencias ciudadanas a estudiantes del MEF: *Caminar en secundaria* se apoyó en la creación de narrativa hipermedia.

Del mismo modo, el diario de campo procuró responder a la observación de los fenómenos ocurridos en clase, tales como las dinámicas, actividades, lenguajes, gestos, conflictos, convenios y demás actuaciones que se dieran en la interacción entre los estudiantes, el proyecto y el espacio educativo. Luego, este instrumento se enfocó en cada una de las categorías de investigación, con el propósito de reconocer dinámicas de los estudiantes a partir su contexto sociocultural.

Complementando lo anterior, este instrumento se enfocó en cinco elementos que proporcionaron una comprensión más amplia de la situación observada, a saber: tiempo-espacio, participantes, actitudes y conductas, producciones y, por último, notas teóricas que referenciaron

los fenómenos a partir de las tres categorías principales de investigación: *competencias ciudadanas, narrativa hipermedia* y *modelos de educación flexible*.

Por último, para el análisis de la información arrojada en esta técnica e instrumento, se organizaron las observaciones para comparar los datos que se cruzaron mediante la codificación de las dimensiones que tuviesen similitud con las subcategorías que configuraban las tres categorías principales.

2.3. Consideraciones éticas

La aproximación a la experiencia de formación en competencias ciudadanas de la estrategia *Caminar en secundaria* de los MEF fue posible gracias a las producciones realizadas durante los espacios de reflexión en las clases. La interacción estuvo mediada por el ámbito académico, lo que propició un ambiente respetuoso, ameno y amistoso entre los estudiantes y el investigador.

En este sentido, según Galeano (2004), las consideraciones éticas deben proteger las “producciones, interacciones, significantes y relaciones dadas entre los participantes y el investigador” (p. 71). Para tal efecto, la participación en el proyecto de investigación fue una decisión libre y autónoma, y se buscó minimizar al máximo las posibles consecuencias negativas frente a las producciones en la investigación por parte de los participantes. Para esto, se tuvieron en cuenta los siguientes elementos:

- Se respetó la privacidad, opiniones, saberes y comportamientos de los participantes.
- El acercamiento a los participantes, al ser menores de edad, se dio por medio del consentimiento informado de estos y de sus respectivos acudientes.

- Se explicaron las implicaciones del proyecto a los estudiantes de la manera más sencilla posible.
- La información recolectada solo fue utilizada para fines académicos.
- Se presentaron a la comunidad educativa las producciones y experiencias vividas a lo largo de la implementación del proyecto.
- Se utilizó el apellido real y una inicial de un nombre ficticio. Esto fue acordado con los estudiantes para completar los instrumentos de investigación.
- Se compartió el informe de investigación, con el fin de que la comunidad reconociera los beneficios y dificultades del desarrollo de este tipo de propuestas.

2.4. Propuesta didáctica

2.4.1. Secuencia didáctica: Narrativas de la cotidianidad en lo virtual: estrategia didáctica para el modelo de educación flexible: “Caminar en secundaria”

2.4.1.1. Contexto.

Los estudiantes presentan diversidad de problemáticas que caracterizan la génesis de su deserción escolar y que, a su vez, los vincula al programa: falta de políticas públicas, microtráfico, conflicto armado, falencias económicas, desplazamiento, problemáticas de violencia familiar, trabajo juvenil, entre otras dificultades de esta población diversa que por múltiples razones no lograron acceder a la lógica escolar en el momento en que su edad proporcionaba todas las garantías de ley para su permanencia en el sistema. Como se nombró anteriormente, su cotidiana exclusión del

sistema escolar los ha convertido en blanco de sinónimos despectivos, que relacionan libremente la deserción del sistema escolar del noroccidente de la ciudad de Medellín con el ingreso a la prostitución, microtráfico, bandas criminales, hurto, recepción de automotores y violencia familiar.

2.4.1.2. Secuencia didáctica.

Para comenzar, la didáctica tiene como objetivo la comprensión de cómo estructurar el espacio, tiempo y conocimientos por parte del docente para su intención de enseñar, de forma tal que los estudiantes puedan alcanzar un saber específico (Díaz, 2013). Además, estos conocimientos deben transfigurarse en acciones que puedan transformar las necesidades de una comunidad. Específicamente, para las condiciones de esta investigación, se propone el diseño y ejecución de una secuencia didáctica.

Para entrar en contexto, la estrategia educativa que se diseñó sigue la línea de secuencia didáctica formulada por Camps (1996) y reformulada por esta y Zayas posteriormente. Al respecto,

la noción de secuencia didáctica entendida como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. Consideramos que la noción de secuencia didáctica puede verse como un tipo de configuración en la medida que se inscribe en un enfoque no instrumentalizante, universal y prescriptivo de la didáctica (Camps y Zayas, 2006, p. 31).

Por otro lado, la didáctica, como un instrumento orgánico, es un proceso que constantemente se renueva sin instrumentalizaciones definitivas, sino con variantes no

permanentes y cambiantes, según la forma evolutiva de la ciencia y de la vida en sí misma. Debido a esto, para propósitos de esta investigación, la secuencia didáctica es favorable ante la población extraedad de *Caminar en secundaria*, pues, al no tener un carácter estrictamente fijo, puede contribuir a la flexibilización de contenidos en contexto (Pérez y Rincón, 2009), y como eje articulador de un contenedor en el plan de estudios, al integrar el contenido con la posibilidad que el dispositivo puede propiciar (Cobo, 2016). Su objetivo es ampliar la manera de llegar a los diversos modos de aprendizaje con la intención de que este saber proyecte una transformación social en pro del bienestar de una comunidad situada, para este caso, la comuna 7 del barrio Robledo.

No obstante, además de reflexionar sobre la necesidad de proyectar otros modos de participar, la enseñanza de competencias ciudadanas propendió a contenidos que agencian la narrativa a un mecanismo de interacción. De hecho, en la actualidad, está íntimamente permeado por las TIC tanto en la cotidianidad social como en la educativa del estudiante en extraedad. Precisamente, Ferrés (2010) toma postulados de Freire para argumentar que la educación debe ser un espacio de concienciación y compromiso ante la transformación de la realidad social, al explicar el qué, cómo, por qué y para qué del contenido.

Con base en lo anterior, se debe tener en cuenta no solo las ventajas que las TIC han generado, sino también sus desventajas (Selwyn, 2009). En la actualidad, las TIC configuran dinámicas que desvanecen el tradicional imaginario de que estas solo tienen un carácter funcional. Como enuncia Bacher (2009), “la educación debe incluir las TIC como oportunidad de inclusión social, que trascienda la máquina como instrumento y la admita como vía para la transformación ciudadana” (p. 69).

En este orden de ideas, la secuencia didáctica tuvo en cuenta las posibilidades que ofrecen las TIC para transformar, y la narrativa hipermedia será el concepto que agencie la flexibilidad y la autonomía con las cuales los estudiantes en la extraedad mejoren paulatinamente su participación. A causa de ello, en esta propuesta se propuso la secuencia didáctica a partir del paradigma sociocrítico, puesto que, como afirman Alvarado y García (2008),

Entre las características más importantes del paradigma socio crítico aplicado al ámbito de la educación se encuentran: la adopción de una visión global y estructurada de la realidad educativa, la aceptación compartida y una visión democrática del conocimiento. Para así construir la visión de futuro que contribuya a elevar la calidad de vida de esas personas o la calidad del desempeño en ellas desde su ámbito particular, ya sea educativo, político, social, u otro (p. 190).

Asimismo, Arnal et al. (1992) adopta la idea del paradigma sociocrítico como aquel que nace en la comunidad para promover transformaciones sociales a problemas específicos que atañen a las comunidades, pero con la participación directa de sus miembros, y al admitir un avance en las dificultades que anteceden a los estudiantes.

Ante esto, la noción del rol del estudiante se presenta desde préstamos epistemológicos del paradigma constructivista, dado que, para la población en extraedad, encaja concebir el aprendizaje como un proceso activo, flexible, contextualizado y colaborativo, ante los conocimientos previos que ya se han configurado en la cotidianidad del estudiante, además de situaciones y contextos sociales concretos que exigen nuevos modos de acción.

Así pues, el maestro presenta una doble perspectiva: mediador del aprendizaje y de la cultura social e institucional; es decir, está en la tarea de mediar toda la información aglomerada y reproducida por una cultura sumergida en las TIC, porque no solo es tener información, sino que

debe organizarse, filtrarse, contrastarse para así comprobar su veracidad. Debido a esto, mediar el aprendizaje constituye una característica fundamental del docente en un contexto en que las TIC coaccionan nuevas dinámicas en quien produce conocimiento, y este, a quien puede servir.

En resumidas cuentas, la didáctica no dogmatiza una estructura de enseñanza que se anticipa a todo ni tampoco es un estándar de soluciones ante la polisemia de problemas que atañen a la educación. Esta constituye una carta de navegación docente para redireccionar la práctica didáctica, con la intención de vincular su praxis pedagógica con las necesidades que los estudiantes tienen para acceder al conocimiento, cuya característica especial de extraedad propicia más intencionadamente un currículo abierto y flexible.

2.4.2. Rol docente-estudiante

El rol del docente consiste en ser un facilitador del aprendizaje, porque puede potenciar habilidades comunicativas y generar comunidades de aprendizaje que vinculen a los estudiantes mediante experiencias colaborativas y dialógicas (Villa, 2015). Además, desde la perspectiva de Gros (2004), el rol del docente se ha transformado en la actualidad, porque las TIC han posibilitado que rápidamente se desvanezca su antiguo papel de productor de conocimientos. Hoy en día, en cambio, los docentes tienen la posibilidad de disponer la información por múltiples plataformas y dispositivos digitales y, en este sentido, media en la selección de contenidos y actividades que articulen al estudiante con el conocimiento.

Según esta perspectiva, el papel del profesor debería cambiar de una concepción puramente distribuidora de información y conocimiento a una persona capaz de crear y organizar ambientes de aprendizaje complejos y de implicar a los estudiantes en actividades apropiadas, de manera que

estos últimos puedan construir su propia comprensión del material a estudiar mediante el acompañamiento en el proceso de aprendizaje.

De otro lado, mediante una estrategia de narrativa hipertextual se buscaba propiciar la autonomía, flexibilidad e independencia, pero también la colaboración, puesto que la narración (relato) de uno podía ser el insumo de otro para su producción. Se reafirma así el rol de consumidor y, al mismo tiempo, el de productor (prosumidor).

Por otra parte, en las sesiones de la secuencia didáctica, cada estudiante logró participar de manera representativa, es decir, cada producción que realizó estuvo condicionada a la creatividad y autonomía que tuvo cada estudiante para participar. Este caso, permitió que su participación se haya dirigido hacia cualquier dispositivo o plataforma, y permitiera transitar al conocimiento académico poco a poco, e incentivar cambios en las relaciones interpersonales del grupo. Así, la transformación del entorno académico fue mediante la interacción colaborativa, como aquel proceso precedente y significativo de enseñanza en este trabajo de investigación.

2.4.3. Aprender en contexto con el otro

A los estudiantes en extraedad les ha costado acoplarse a la educación formal. Por consiguiente, esta propuesta didáctica toma las bases teóricas del aprendizaje colaborativo, con el fin de enriquecer la experiencia educativa a través de las propuestas realizadas por Martín-Moreno (2004), que asumen el aprendizaje colaborativo como aquel “intercambio y desarrollo del conocimiento en el seno de pequeños grupos de iguales (pequeñas redes de adquisición de conocimiento), encaminados a la consecución de objetivos académicos” (p. 1).

La intención fue direccionar el proceso educativo con las posibilidades del estudiante con sus pares para mejorar las capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas frente a determinada situación, en y a través del conocimiento de sus derechos y deberes. Para ello, la narrativa hipermedia juega un papel importante en la socialización de los procesos que se llevan a cabo en el aula.

Además, el aprendizaje colaborativo requiere la utilización de metodologías que estimulen a los estudiantes en extraedad a trabajar por objetivos comunes en actividades académicas, debido a que fomenta el progreso de los estudiantes para sobrepasar ese horizonte de oportunidades con el otro. Para Calzadilla (2002), este es un proceso bidireccional que alcanza la experiencia, al ser esta un elemento fundamental en la competitividad del estudiante, la distribución de responsabilidades, la organización colectiva y la negociación de los roles.

Asimismo, Crook (1998) plantea el aprendizaje colaborativo en dos perspectivas. La primera vincula al docente como agente de apoyo preciso en las interacciones de los estudiantes. La segunda, en la función docente, busca fomentar destrezas y situaciones en los estudiantes, y aportar con producciones que se vinculen en el desarrollo de su aprendizaje y de sus pares en el

aula. Estas se dan a través de la participación social que, en ocasiones, dirigen sus esfuerzos hacia la construcción de una base común.

2.4.4. Propuesta didáctica

Título de la propuesta didáctica: “Yo *parTICipo*: Enseñanza de competencias ciudadanas a estudiantes del modelo de educación flexible: *Caminar en secundaria*, grado CS0201 (8° y 9°) mediante el uso de narrativa hipermedia”.

Estructura: Secuencia didáctica.

Objetivos de la propuesta:

- Integrar la autonomía del relato de los estudiantes de *Caminar en secundaria* CS0201 mediante una diversa posibilidad de plataformas y dispositivos audiovisuales.
- Generar las condiciones propicias para que los estudiantes de *Caminar en secundaria* CS0201 encuentren de manera diversa e independiente dónde articular su participación, como insumo principal para el conocimiento.
- Propiciar la diversificación de maneras de participar (dialógica, dispositivos, y plataformas) en la adquisición de competencias ciudadanas.

La selección de las competencias ciudadanas obedece al enfoque didáctico que propone el MEN y la Fundación Manuel Mejía (2014), debido a que son el objetivo principal en los módulos

del programa de *Caminar en secundaria*. Estos están transversalizados principalmente por las competencias ciudadanas como principal eje articulador de las áreas de conocimiento de este MEF, no por la obligación de adquirir competencias en áreas del conocimiento en específico, sino para que los estudiantes reingresen y valoren su estadia en la escuela como espacio de socialización, participación e interacción, en el que las habilidades cognitivas, comunicativas y las emocionales juegan un papel de inclusión en el proceso de formación social.

Las competencias ciudadanas permiten que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos, y respete y valore la pluralidad y las diferencias tanto en su entorno cercano como en su comunidad, en su país o en otros países (MEN, 2004). En este sentido, este tema se abordará en seis subtemas de estudio:

1. Derechos colectivos e individuales en la red.
2. Derechos civiles y políticos.
3. Mecanismos de participación ciudadana desde las TIC.
4. Nación multiétnica y pluricultural.
5. El prejuicio y el estereotipo, y su relación con la exclusión, la discriminación y la intolerancia.
6. Libre desarrollo de la personalidad.

Con la intención de fomentar el trabajo en equipo y la colaboración, se propone que el equipo que primero termine la actividad tiene la ventaja de elegir qué dispositivo usará para

participar en la siguiente sesión a la actividad premiada; además, se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- Asumir una actitud de respeto, participación y trabajo colaborativo con los demás compañeros en las actividades de clase.
- Entrega a tiempo las actividades y producciones, con la garantía de que son elaboración propia y colectiva.
- Presenta en el tiempo señalado las actividades evaluativas grupales.

La intención de estos estímulos es fomentar la introducción de los acuerdos anteriores, con el propósito de generar espacios significativos de participación colaborativa y un compromiso por la sana convivencia entre los integrantes de los grupos.

La propuesta se planteó mediante una secuencia caracterizada por preguntas que conectan los subtemas hacia dos temas centrales en las competencias ciudadanas: participación y responsabilidad democrática y pluralidad. Estas se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que estas decisiones deben respetar tanto los derechos fundamentales de los individuos como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad. La identidad y valoración de las diferencias parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana, y tienen, a la vez, como límite, los derechos de los demás (MEN, 2004).

Durante la secuencia didáctica, las clases se estructuraron en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, tal y como lo propone Camps (1995) cuando define las características de la secuencia didáctica, así:

Se formula como un proyecto oral o escrito durante un tiempo determinado.

La producción va a estar atada desde el texto base y el contexto como relación esencial.

Se plantean unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los estudiantes. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación.

Esquema general en el desarrollo de la secuencia compete tres fases: Preparación, producción, evaluación (p. 24).

Por otro lado, se propuso en la metodología una estructura de los momentos de la clase, diseñada por Villa (2015), para cada sesión (ver figura 2). Igualmente, se hicieron unas leves modificaciones en los tres momentos de las clases para contextualizarlas a esta propuesta de investigación. Cada sesión gozó de una duración de dos horas en el espacio de las clases de ciencias sociales y educación cívica. Además, la estrategia didáctica de los módulos del programa *Caminar en secundaria* se ha equiparado con los tres momentos que estos proponen para la clase, con el fin de promover en los estudiantes la sensación de familiaridad, como se puede observar a continuación:

Primer momento: Preparación - Inicio

Reconozcamos lo que sabemos: en este momento, se pretende activar los preconceptos de los estudiantes a través de problemas sencillos, preguntas o ejemplos que indaguen los orígenes de los elementos de su entorno, sus transformaciones en el tiempo y la forma en la que los individuos procesan la información. Del mismo modo, se desarrollan actividades sencillas que faciliten el dinamismo en la introducción a los dispositivos y aplicaciones, antes de que estos sean

manipulados, con el fin de que reconozcan y empaticen las diferentes formas en que su relato o narración puede adquirir un referente para otro compañero.

Segundo momento: Producción - Desarrollo

Consolidemos nuestros saberes: los estudiantes por medio de elementos teóricos definieron la discusión de clase a partir de una pregunta problemática. Por lo tanto, se propone como estrategia articuladora la narrativa hipermedia, porque permite la independencia en la participación del contenido, porque este no tiene que obedecer a un orden estrictamente simbólico, puesto que hay autonomía en la representación del significante o producto presentado ante los demás compañeros.

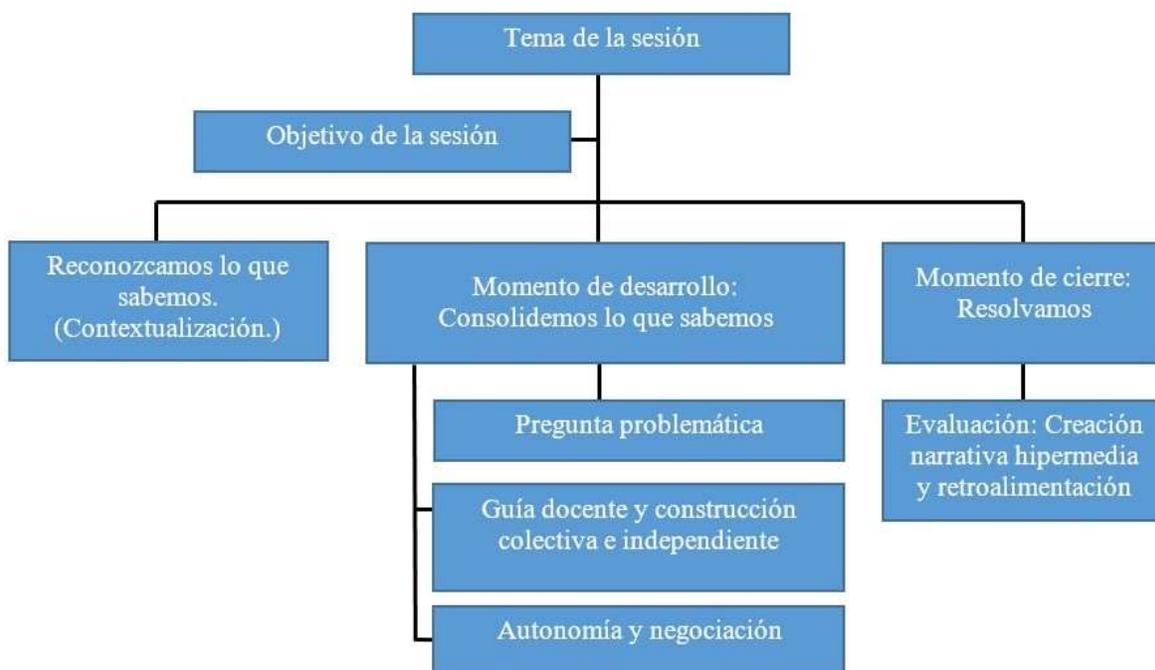
Así, se puede escoger entre una imagen, una foto, un video, un audio, un *stop motion* o un *performance* para incentivar la motivación, pues, al tener un carácter independiente, no obedece al significado inicial ni limita la participación en el aula al arbitrario significado que proporciona el lenguaje escrito (Ricoeur, 2007). En otras palabras, la participación del estudiante no se limitó a una frase perfectamente escrita, que coartó en algunos casos la participación por la dificultad en el manejo correcto de las reglas gramaticales. Esto permitió reflexionar sobre la narrativa hipermedia como ese espacio que solo tiene sentido en una comunidad situada, que reconoce gestos, dinámicas y formas de expresión.

Tercer momento: Evaluación - Cierre

Resolvamos: los estudiantes con ayuda del docente generaron productos puntuales hacia la fase de consolidación. Estos productos responden a cada una de las actividades dialógicas o prácticas sobre los dispositivos: un celular, un bafle, dos computadores portátiles, un *video beam* y una tableta), en un grupo de Facebook para compartir, y WhatsApp e Instagram para editar, porque son las que más utilizan. Luego se propuso retroalimentar cada una de las posiciones de ventaja y desventaja, con el fin de dar lugar a una mejora constante de la próxima clase (MEN, 2010a). La figura 2 presenta un esquema de los momentos de las clases:

Figura 2.

Momentos de las clases



Fuente: Elaboración propia a partir de Villa (2015)

Capítulo 3. Análisis de datos

3.1. Presentación de los resultados de investigación

En este apartado se presenta la información concerniente al análisis de los datos con base en las categorías y subcategorías planteadas. Para ello, se clasificaron los archivos en tres grupos para mejorar el proceso de organización y comprensión.

Por un lado, los archivos primarios son los datos en bruto recogidos a través de los instrumentos (taller, entrevista semiestructurada y observación participante). Por otro lado, los archivos secundarios son los datos generados a partir de la categorización, las relaciones, redes de códigos y coocurrencias evidenciadas en el *software* de análisis ATLAS.ti de los archivos primarios. Por último, los archivos terciarios son las notas interpretativas, memos, análisis hermenéutico de la categorización, que son progresivos y constituyen la materia prima para el informe final.

Para comenzar, se trabajó con los estudiantes que asistieron a todas las sesiones y entregaron los productos acordados en la secuencia didáctica. Se seleccionaron aquellos datos que proporcionaron un significado explícito y significativo de las categorías implicadas en el proceso de investigación. Luego, se procedió con un carácter descriptivo, dando cuenta de las relaciones evidenciadas de manera detallada y ordenada.

Realizado el proceso de análisis descriptivo, se efectuó la clasificación de los segmentos más significativos, que dieron cuenta de cada una de las categorías de análisis. Este fue un ejercicio minucioso con cada una de las subcategorías, dado que éstas facilitaron las asociaciones de los relatos, gestos, códigos, fotos y videos según los ejes temáticos. A través de la relación directa con

las categorías, se contrastaron los datos con la teoría para realizar el proceso de codificación. El fin fue evidenciar, con la categorización, fenómenos que solo pueden hacerse explícitos con la mirada conceptual.

Para el proceso de interpretación, se elaboraron informes analíticos de las relaciones entre las diferentes categorías y los datos encontrados, que enriquecieron y estructuraron el proceso de investigación (Saldaña, 2015). Este proceso fue desarrollado con el apoyo de ATLAS.ti 8.

Las observaciones estuvieron vinculadas con las categorías y subcategorías, cuyo objetivo era reconocer patrones comunes u opuestos en las prácticas y discursos, al avanzar en el proceso de análisis. Lo anterior, con el fin de generalizar o, en particular, cuestionar los hallazgos.

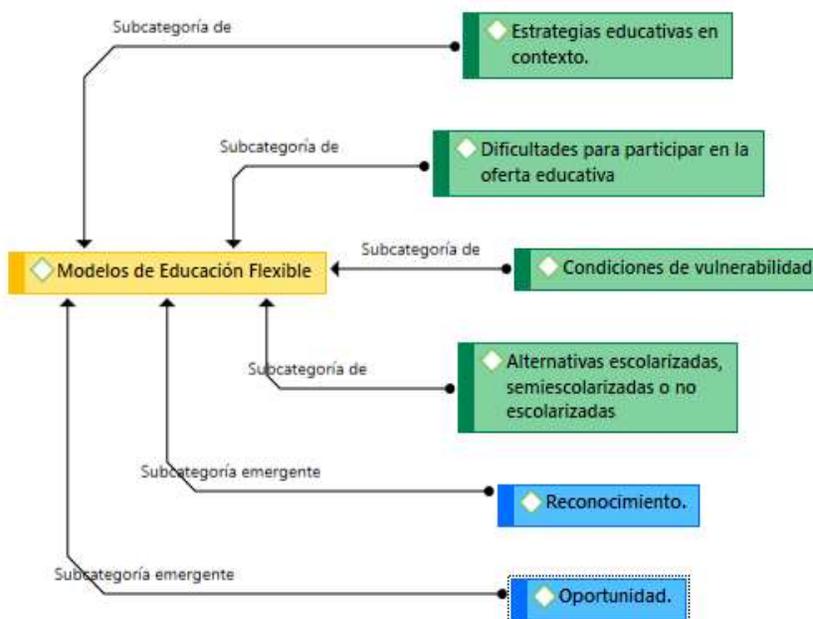
Luego, la recontextualización de la información y las interpretaciones de los fenómenos particulares fueron de gran importancia para reconocer las semejanzas y diferencias entre las observaciones e interpretaciones de los archivos terciarios, con la intención de comparar la teoría con el contexto desde la particularidad. Esta comparación evidenció datos que fundamentaron las afirmaciones dadas en esas condiciones, las cuales representaron prácticas y dinámicas de los estudiantes en un tiempo político, económico y cultural determinado.

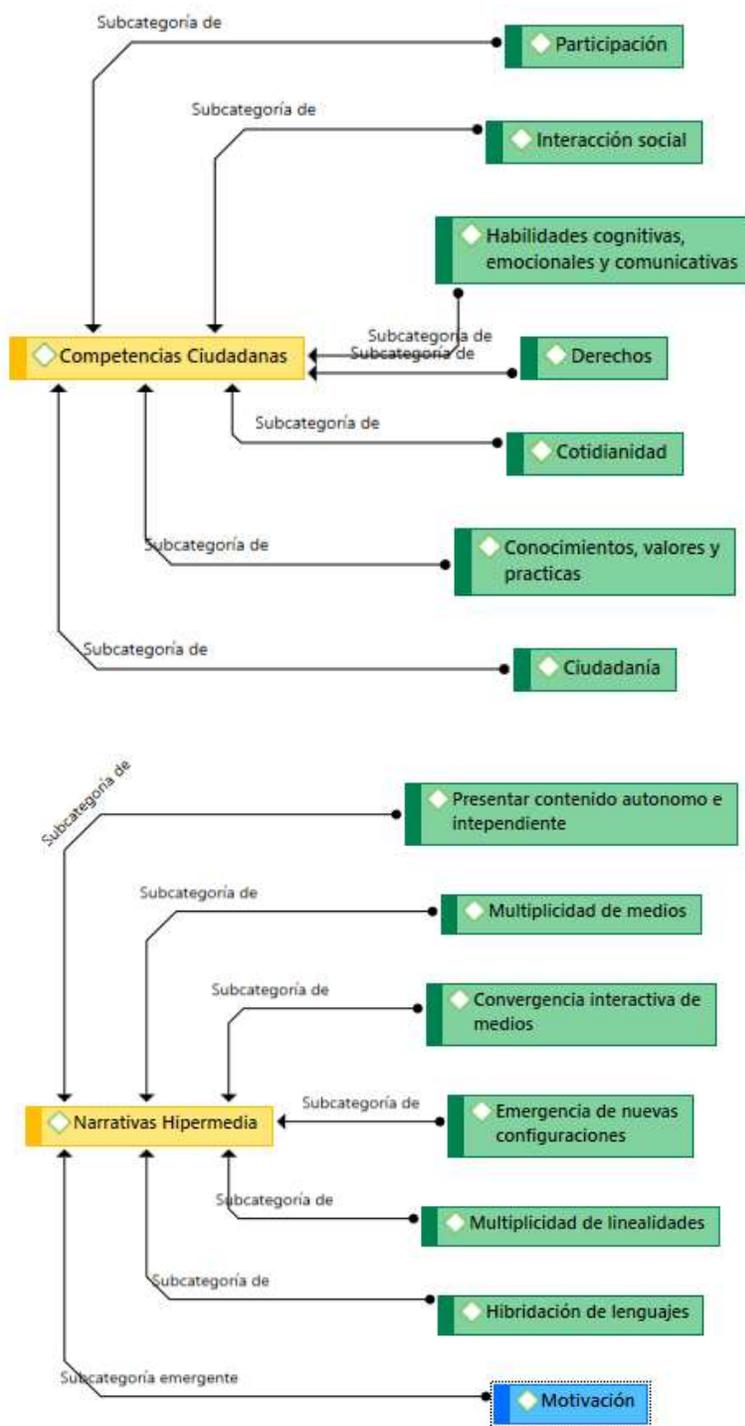
Esta conjugación solo es evidente en una revisión analítica de los elementos que constituyen el objeto de estudio, dado que este es reproducido a través de fenómenos propios del contexto y sus participantes (Bazeley, 2013). Atendiendo a las sugerencias de Bazeley (2009), el proceso de análisis de los datos cualitativos debe “describir, comparar y relacionar: ¿Bajo qué condiciones surge esta categoría o tema? ¿Qué acciones/interacciones/estrategias están involucradas? ¿Cuáles son las consecuencias y cómo varían según las circunstancias particulares o la forma en que se expresan?” (p. 10).

Por otro lado, se presentan entonces las tres figuras de las familias de códigos que se utilizaron en el sistema categorial de *software* de análisis de datos, las cuales resaltan las categorías en color amarillo: *modelos de educación flexible*, *competencias ciudadanas* y *narrativa hipermedia*. Por su parte, las subcategorías se presentaron con el color verde. Además, los cuadros resaltados en color azul corresponden a aquellas subcategorías que emergieron en el proceso de codificación de los datos. Sin embargo, el análisis no profundizó en estas. La figura 3 ilustra el sistema categorial:

Figura 3.

Sistema categorial. De arriba hacia abajo: “modelos de educación flexible”, “competencias ciudadanas” y “narrativa hipermedia”





Fuente: Elaboración propia a partir de ATLAS.ti

Los datos se recolectaron a través de diario de campo y una entrevista semiestructurada inicial y final, que buscaba proporcionar información en las tres categorías principales. A esto se sumó un taller que reveló qué medios y dispositivos prefieren los estudiantes de *Caminar en secundaria* para participar y por qué.

Luego se segmentaron y subcategorizaron las partes que estuviesen acordes con las subcategorías que configuran las tres categorías principales, con el fin de establecer relaciones y contradicciones entre los datos recolectados y la literatura académica que soporta esta investigación.

3.2. Análisis de categoría *modelos de educación flexible*

La tabla 1 muestra la categoría y subcategorías a analizar.

Tabla 1.

Categoría de análisis “modelos de educación flexible”

Categoría	Subcategorías
Modelos de educación flexible	Estrategias educativas en contexto.
	Alternativas escolarizadas, semiescolarizadas o no escolarizadas.
	Condiciones de vulnerabilidad.
	Dificultades para participar en la oferta educativa tradicional.
	Oportunidad.
	Reconocimiento.

Fuente: Elaboración propia

La categoría *modelos de educación flexible* está estructurada en subcategorías *alternativas escolarizadas, semiescolarizadas o no escolarizadas*, y hace alusión a las estrategias que se ajustan a las necesidades de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, en términos de tiempo y ubicación. Por su parte, las *estrategias educativas en contexto* se refieren a aquellas prácticas que tienen en cuenta el contexto y características propias de los estudiantes, mientras que la subcategoría *dificultades para participar en la oferta educativa tradicional* se vincula exclusivamente con los estudiantes en extraedad o que, por alguna razón, no hayan podido asistir de manera regular a la escuela (MEN, 2010b). Por último, están las *condiciones de vulnerabilidad*, que pueden ser de tipo social, cultural, étnico, de discapacidad, de talentos, entre otros.

Dicho lo anterior, en primer lugar, se reconoció una relación explícita entre las tres subcategorías: *alternativas escolarizadas, semiescolarizadas o no escolarizadas; estrategias educativas en contexto, y las dificultades para participar en la oferta educativa tradicional*. Esta relación se distinguió en las actividades realizadas en la clase. La intención fue integrar a los estudiantes en extraedad en una ruta para avanzar en su proceso educativo, dado que estos forman parte de una población diversa con dificultad para participar en la oferta educativa tradicional, es decir, un año por grado escolar. En este sentido, V. Taborda habló de su experiencia en la estrategia: “Este programa nos ayuda a recuperar el tiempo perdido, ya que nos brindan otras maneras de estudiar, sin la necesidad de estudiar los sábados o en horas de la noche” (V. Taborda, Comunicación personal cinco, 23 de septiembre de 2019)¹.

¹ Para las comunicaciones personales, se marcó numéricamente el orden de los aportes de los participantes (comunicación personal uno a ocho). Esta convención obedece a los aportes obtenidos de la entrevista inicial (realizada el 23 de septiembre de 2019, uno al siete) y de la final (realizada el 4 de noviembre del mismo año, uno al diez). Por otra parte, el lector encontrará también “comunicación personal de campo”, convención que hace alusión a los aportes de los estudiantes provenientes de la observación participante.

Asimismo, en la siguiente afirmación de L. Rendón se reconoció la subcategoría *alternativas escolarizadas, semiescolarizadas o no escolarizadas*, porque es una aproximación de por qué los estudiantes en extraedad entrevistados expresaron que este modelo busca darles una oportunidad a aquellos que han perdido su derecho a la educación. En sus propias palabras: “En años anteriores uno no ha logrado desempeñarse bien, aquí se logra la comprensión de los temas tratados ya que en este programa explican con formas de enseñanza menos complejas” (L. Rendón, Comunicación personal seis, 23 de septiembre de 2019).

En otras palabras, los estudiantes entrevistados reconocieron cómo con *Caminar en secundaria* se han adaptado las estrategias y los procesos necesarios para que ellos se reintegren fácilmente a la oferta educativa. En este sentido, el Estado sí habría brindado y garantizado el derecho a la educación a aquellos jóvenes que no asisten de manera regular a la escuela, quienes lograron continuar, nivelarse y culminar su proceso escolar (Castro, 2011).

Teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes que ingresan al MEF: *Caminar en secundaria* han estado por fuera de la lógica escolar por mucho tiempo, esto se ha reconocido en el desfase edad-grado, razón por la cual el programa propende, primordialmente y con las competencias ciudadanas, a desarrollar en los estudiantes en extraedad una manera de construir una sociedad democrática a partir de las experiencias que acontecen en su diario vivir.

Figura 4.*Fotografía 1. Implementación del taller*

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, la interacción social que se logró observar en el taller (figura 4) evidenció los vínculos entre los estudiantes. Esto es llamativo, porque ellos no logran relacionarse fácilmente con las directrices propias de la educación formal, y, por ello, los procesos de enseñanza autónomos y autodidactas pueden ser una gran oportunidad formativa para esta población. Además, los módulos o cartillas estandarizadas con los que cuenta el programa *Caminar en secundaria* tienen la dificultad de que son homogéneos para todo el país y, por tanto, no logran articularse al contexto ciudadano de la comuna 7. Los siguientes testimonios de los estudiantes representan el reconocimiento de esta desarticulación:

No tenemos ni cultivos, ni animales, además casi todas las actividades hablan del campo (M. Gaviria, Comunicación personal cuatro, 23 de septiembre de 2019).

No contamos con espacio para tener algunos animales campestres o actividades rurales que están en el libro (P. Bolívar, Comunicación personal tres, 23 de septiembre de 2019).

En el medio en el que vivimos no se nos facilita hacer siembras o experimentos con vacas, en cambio, en el campo sí (M. Gutiérrez, Comunicación personal dos, 23 de septiembre de 2019).

Algunos profes solo quieren que uno haga lo del módulo y eso tiene puras actividades sobre el campo o gallinas, esas las saltamos y continuamos con el punto que sigue (V. Taborda, Comunicación personal cinco, 23 de septiembre de 2019).

Los entrevistados reconocieron que las cartillas tipo módulos fueron diseñadas para el área rural. De esta manera, la carencia de propuestas que tengan en cuenta las circunstancias de la subcategoría *estrategias educativas en contexto* se enmarca en estas afirmaciones, pues permitió reconocer la necesidad de realizar las modificaciones necesarias para la contextualización, teniendo en cuenta lo que sucede en la cotidianidad de los estudiantes y en el contexto como un saber válido para el conocimiento de lo que sucede en la escuela.

Inicialmente, las relaciones evidenciadas entre los estudiantes durante las clases se hicieron más claras conforme avanzaba la implementación de la secuencia didáctica. Muchos de ellos reconocieron que los antecedentes que incentivaron optar por esta estrategia de educación les ayudaron a comprender las oportunidades para su avance y nivelación edad-grado en la IEMR.

Estas oportunidades se direccionaron desde las caracterizaciones realizadas por el DNP, al considerar las dificultades de los estudiantes en extraedad para participar, dado que es una condición que deriva de situaciones o condiciones de tipo social, cultural, étnico, de discapacidad, de talentos, de ubicación espacial, de enfermedad, y de sistema de responsabilidad penal y biológica. Lo anterior ayuda a comprender y garantizar el acceso y la permanencia dentro del sistema educativo al cual asiste (DPN, 2015).

Por lo tanto, se asumió como objetivo disminuir muchas de las situaciones que enmarca la subcategoría *condiciones de vulnerabilidad*. En la implementación de la secuencia didáctica, se reconoció en repetidas ocasiones expresiones como la siguiente: “(...) Allá uno no se adaptaba fácilmente, en cambio, aquí sí” (V. Taborda, Comunicación personal de campo tres, 2 de octubre de 2019).

La anterior expresión “Allá uno no se adapta fácilmente” de V. Taborda alude a la educación formal y luego a *Caminar en secundaria*. Esto da pistas de las proporciones académicas de desigualdad que han posibilitado las condiciones de deserción en la educación formal. En las primeras dos sesiones, los estudiantes reconocían a grandes rasgos el cambio metodológico con las estrategias educativas en contexto en el aula y trabajo de clase, al facilitar actividades para participar y colaborar entre compañeros, puesto que las condiciones educativas en su momento han incidido en el desarrollo y aumento de la población en extraedad.

Durante el trabajo en clase, se buscó atender de manera directa las posibilidades para participar. El resultado de esto fue que los contenidos y las metodologías propuestos produjeron, en diversas ocasiones, motivación y entusiasmo en los estudiantes, porque muchos de ellos habían tenido dificultades para avanzar de grado con las metodologías utilizadas en la educación formal.

De ahí que, en repetidas situaciones, los docentes que enseñaban en el aula formal y compartían con *Caminar en secundaria* repetían metodologías que consistían en escribir pasajes textuales en el tablero, luego estos se pasaban sin ajustes a los cuadernos de los estudiantes y se cerraba el ciclo de la clase con una tanda de preguntas relacionadas con lo escrito.

Sumado a lo anterior, se dejaba de lado la flexibilidad de las actividades que les permitieron colaborar y ser autónomos entre ellos. Lo anterior se evidenció en la subcategoría *alternativas escolarizadas, semiescolarizadas y no escolarizadas*, porque en las circunstancias en que se

propusieron como mecanismo de participación acrecentaron la motivación y el reconocimiento, avanzar y aumentar de número los jóvenes que realizaron las producciones de la secuencia didáctica en *Caminar en secundaria*.

La figura 5 es una prueba de lo anterior, en virtud de que los jóvenes han recreado una situación de discriminación hacia la identidad de género como forma de participación. Al mismo tiempo, una de las estudiantes propuso un mensaje que fue realizado en el editor de imagen de WhatsApp. Ella buscó hacer un llamado al respeto por las diferencias, en particular hacia esos grupos que históricamente han sido vulnerados. Los signos de las manos extendidas y del brazo fuerte, en este caso, hacen referencia al rechazo por parte de la chica hacia estos actos de discriminación e intolerancia a la orientación sexual.

Figura 5.

Captura de pantalla uno



Fuente: Grupo estudiantes 4 (2019). *Nota.* De derecha a izquierda, captura de video e imagen de WhatsApp

Además, estas producciones partieron de la cotidianidad de los estudiantes, como base educativa de los contenidos que se trabajaban en la secuencia didáctica. Ellos sabían que eran propiamente académicos; sin embargo, lo abordaban con mayor entusiasmo con sus preferencias

y habilidades que les permitieran empoderarse de su proceso educativo. Como resultado, se evidenció en las producciones de los estudiantes que había referencias a situaciones relevantes de su vida o hechos políticos, económicos y culturales que eran tendencia en el momento.

Por consiguiente, en esta estrategia educativa se recrearon situaciones vividas a través de audios, videos, notas de voz, dramatizaciones, carteleras y capturas de pantalla editadas sobre la vulneración de derechos en contexto, con los cuales se buscó reconocer en todo momento que en la cotidianidad hay aprendizajes sobre la vulneración de derechos, la tolerancia hacia la opinión de otros y el reconocimiento de la diversidad cultural, física y de pensamiento, temas que no se aprendieron en la escuela.

En síntesis, se logró proporcionar una transición más amena a los estudiantes en extraedad a partir de la articulación entre la experiencia y los contenidos de *Caminar en secundaria*. Como resultado, algunos de los estudiantes llegaron al sistema educativo sin las habilidades de comprensión lectora, lógico-matemática y de competencias ciudadanas necesarias para avanzar y permanecer en el sistema educativo tradicional.

En la quinta sesión de clase, el testimonio y la actitud de L. Rendón dieron cuenta de lo anterior, puesto que, al sonreír y cruzar sus brazos, expresó lo siguiente: “En este programa nos dan la oportunidad de empezar de nuevo, sin pensar en el pasado que uno tenga, nos reconocen y ayudan a que uno entienda como sea” (L. Rendón, Comunicación personal de campo cinco, 16 de octubre de 2019).

Esta fue una expresión que se reconoció constantemente en muchos de los estudiantes, lo cual dio evidencia de la emergencia de las subcategorías *oportunidad* y *reconocimiento*, porque se articuló la experiencia de los estudiantes extraedad para presentar los contenidos y actividades, desde su autonomía e independencia en la manera de producir y participar. Esto propició las

circunstancias necesarias para eliminar barreras que dificultaron el avance de los estudiantes en su aprendizaje.

Por otra parte, muchos estudiantes en extraedad estaban confundidos, al ser el foco de tantas críticas; sin embargo, esto se fue aclarando, dada una afirmación recurrente por parte de una compañera del aula de clase: “Caminar en secundaria es una estrategia que no otros en el colegio logran reconocer: que es una segunda oportunidad y quizá por eso nos critican tanto” (P. Bolívar, Comunicación personal de campo seis, 17 de octubre de 2019). Esta afirmación rescata el reconocimiento del uso de estrategias que se acoplaron a las particularidades de los estudiantes.

Entre las características observadas en el diario de campo, se reconoció con recurrencia la subcategoría *alternativas escolarizadas, semiescolarizadas y no escolarizadas*, presente en la participación en la cotidianidad de los estudiantes y en el contexto urbano mediante el uso de las TIC. Con estas se logró la creación de narrativa hipermedia a partir de la recreación de situaciones políticas de la cotidianidad, elecciones departamentales y municipales, conocimiento de derechos y deberes fundamentales, tolerancia a los ideales religiosos, políticos y de costumbres, exclusión racial, económica y física. Estas producciones se presentaban y distribuían a través de fotos, videos y capturas de pantalla. Por esta razón los estudiantes consideraban que sí se les dio las oportunidades para avanzar a través de alternativas diversas y necesarias.

En cuanto a los medios, las creaciones se vinculaban y distribuían en las aplicaciones de Instagram y WhatsApp, que usualmente son empáticas para cada estudiante en su propia realidad social, lo cual proporcionó una relación única y directa con el contexto. Un ejemplo de esto fue la cuarta sesión de la secuencia, en la cual aumentó la diversificación de las producciones que ilustraban las competencias ciudadanas (figura 6). En este sentido, “los estudiantes optaron por usar el editor tanto de Instagram, como de WhatsApp para materializar su participación, sentían

que de esta manera serían más reconocidos por los compañeros” (S. Gómez, Comunicación personal de campo cuatro, 3 de octubre de 2019).

Figura 6.

Captura de pantalla dos



Fuente: M. Gutiérrez y S. Calvo (2019). *Nota.* De izquierda a derecha, Instagram, M. Gutiérrez, y WhatsApp, S. Calvo.

La captura de pantalla dos evidenció cómo la participación se vinculó con la autonomía de los estudiantes, y con ella se reconoce que la estrategia didáctica tuvo un papel fundamental en la manera de presentar el contenido de manera autónoma e independiente. Así, antes de finalizar cada sesión, se les permitió a los estudiantes en extraedad elegir cómo materializar su respuesta en la

aplicación de la secuencia didáctica. Este detalle les permitió ser reconocidos por sus pares en un espacio formal como el aula de la IEMR.

Por lo tanto, es posible que no se haya desvanecido el ideal estructurado para participar de la educación formal. Por eso muchos estudiantes afirmaron que es una oportunidad pertenecer al programa y poder usar estas metodologías. De hecho, estas otorgaron autonomía para participar al elegir el dispositivo y plataforma para hacerlo. De igual manera, se reconoció de nuevo la emergencia de la subcategoría *oportunidad*, como aquella estrategia que emplean los docentes para adaptar actividades y contenidos, de acuerdo con los intereses y necesidades de los estudiantes.

Para ejemplificar lo anterior, se puede observar la captura de pantalla tres (figura 7) de L. Arrieta, en la que usó una foto física que grabó para adherirle texto y su opinión como parte de su participación en la temática sobre los derechos humanos en Colombia. La participante reclama el derecho y deber que se tiene con la paz, cuando expresó en su audio que “Todos merecemos paz, no es justo personas desplazadas porque a otros les dio la gana”.

Figura 7.

Captura de pantalla tres



Fuente: L. Arrieta (2019). *Nota:* WhatsApp

Las adecuaciones que se dieron en el espacio formal y académico fueron un estímulo actitudinal para que los estudiantes en extraedad hayan compartido con los demás sus puntos de vista e interactuaran en las diferentes temáticas con confianza. Esto refleja la seguridad necesaria para avanzar en el proceso educativo a partir de las video proyecciones presentadas en el aula de clase.

En este orden de ideas, al revisar las conductas y prácticas se logró reconocer las adecuaciones metodológicas y de actuación, al proporcionar alternativas semiescolarizadas y no escolarizadas a los estudiantes en extraedad. De este modo, al elegir cómo participar en la secuencia didáctica (recreando una situación en un video, una foto, una captura de pantalla con texto, una nota de voz, una captura de pantalla con audio, entre otros), se reconoció la selección y adecuación de contenidos vinculados con competencias ciudadanas, con el fin de proporcionar resultados favorables en la interacción y participación de los estudiantes en extraedad. Tal y como

lo expresa el estudiante J. Calvo: “Hay muchas cosas que permiten que uno avance, por ejemplo, ¡quién iba pensar que podíamos estudiar así tan diferente a los demás!, vea lo que preguntaban los del otro grupo (CS0202), y eso no se puede desaprovechar, profe” (J. Calvo, Comunicación personal de campo ocho, 24 de octubre de 2019).

En la anterior afirmación, el estudiante hacía referencia a la distinción que tenía la estrategia por parte del otro grupo de 8º y 9º, al reconocer que se flexibilizaban los procesos aún más de lo acostumbrado. Ejemplo de esto fue la oportunidad del estudiante de elegir cómo participar. Así, alternativas como *Caminar en secundaria* proporcionaron una visión más amplia de la inclusión educativa.

Es por eso que se debe resaltar la necesidad de llevar un proceso que evalúe las condiciones socioculturales, políticas y de las prácticas escolares de los estudiantes en extraedad. Estos elementos permitieron reducir iniciativas que flexibilizaron el ambiente escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos en la vida escolar de los centros escolarizados, con particular atención en aquellos más vulnerables (Ainscow, 2001; Ainscow et al., 2006).

En las últimas tres sesiones, se finalizó con una pregunta a los participantes sobre las diferencias entre la educación tradicional y el MEF: *Caminar en secundaria*. Se resaltó la respuesta del estudiante J. Palacios, quien expresó gratitud hacia la experiencia vivida en este modelo de educación, cuando dice “(...) que le enseñen a uno así, con videos y todo eso, fue cosa nueva que yo aprendí este año, pues para mí fue una oportunidad maravillosa” (J. Palacios, Comunicación personal ocho, 4 de noviembre de 2019). En este sentido, los estudiantes podían ir avanzando de manera autónoma y a su ritmo en su proceso educativo. Además, reconocieron que la adaptación de estrategias y de contenidos era el objetivo para su permanencia. Aquí se vislumbró de nuevo la

alusión que los estudiantes hacen a la subcategoría *oportunidad* de poder avanzar con autonomía y a su ritmo.

Además, con la propuesta se evidenció que los jóvenes reconocieron e identificaron que había algunos compañeros que, por razones ajenas a su voluntad, estuvieron en la obligación de abandonar el sistema escolar y adquirir la condición de la extraedad (Delgado, 2014). De acuerdo con lo anterior, el estudiante J. Ríos afirmó que “Hay algunos que, por dificultades, no aprobaron algunos cursos; por plata, por salud o por alguna situación en su familia que pasó, o cosas así en su pueblo, por ejemplo, como a mí, que soy desplazado” (J. Ríos, Comunicación personal tres, 4 de noviembre de 2019).

De esta manera, fortalecer el proceso educativo en la realidad urbana distinguió la subcategoría *estrategias educativas en contexto*, al haber posibilitado la autonomía en las opciones tecnológicas fáciles de usar y de conseguir en el barrio Robledo, para así avanzar en el sistema escolar a través de estrategias que implementaran su uso desde la narrativa hipermedia. De igual forma, se observa en esta etapa la subcategoría *alternativas escolarizadas, semiescolarizadas y no escolarizadas*, que se distinguió ante todo por las adecuaciones realizadas en la evaluación de la secuencia didáctica.

El estudiante J. Ríos, expresó que, para los estudiantes avanzar en *Caminar en secundaria*, es necesaria “la comprensión y el apoyo de los profesores” (J. Ríos, Comunicación personal tres, 4 de noviembre de 2019). El estudiante afirmó que el acompañamiento y el amparo es fundamental para su proceso formativo y el de muchos que no tienen motivación en su casa. De esta forma, el que los estudiantes hayan estado por fuera del sistema escolar y volvieran a integrarse en el proceso educativo genera una tensión entre algunos, ante la falta constante de motivación.

En este sentido, reconocer el valor y la intención de *Caminar en secundaria* proporciona una visión general del modelo desde la perspectiva del MEN, dado que es una

estrategia de nivelación para jóvenes en extraedad de básica secundaria que tiene la intención de demostrarles a los jóvenes la pertinencia de la educación para el contexto en el que se desempeñan y ajustar las metodologías para apoyar su aprendizaje a las características de su cotidianidad (MEN, 2010b, p. 8).

Frente a la flexibilidad de las alternativas no escolarizadas, se evidencian argumentos que proporcionan un referente para los estudiantes extraedad, al proponer que las demás asignaturas no deberían ser tan conceptuales, sino que involucren otros elementos en la participación. Esto, sin condicionar su producción hacia algo terminado, sino que puedan proyectar diferentes puntos de partida para que otros compañeros continúen.

De acuerdo con lo anterior, se estaba cuestionando el modelo *Caminar en secundaria* en otras experiencias previas y particulares con otros profesores, y, al respecto, el estudiante J. Ríos expresó que

No debería ser tan aburrida, sino como empezar a ver videos, tomar capturas de pantalla, interactuar uno mismo con personas, grabarlos o cosas así; porque muchas veces he visto que algunos parceros son malos, pero porque no los dejan expresarse (J. Ríos, Comunicación personal tres, 4 de noviembre de 2019).

La anterior expresión hizo referencia al contraste que el estudiante había reconocido cuando le presentaban los demás cursos, relacionándolos con metodologías que no se adaptaban a

sus intereses ni que tampoco lograban compensar las debilidades que algunos estudiantes tenían para participar.

Igualmente, el estudiante M. Monsalve afirmó que “(...) Particularmente, los estudiantes de *Caminar en secundaria* son más penosos, se sienten más apartados de los otros, entonces esta estrategia es una oportunidad para que muchos despegaran su timidez” (M. Monsalve, Comunicación personal dos, 4 de noviembre de 2019). Estas expresiones ayudan a reconocer las dificultades del pasado para llevar un ritmo “normal” desde el criterio edad-grado. Además, se reconoce también la subcategoría *dificultades para participar de la oferta educativa tradicional* en las experiencias previas a su formación, pues no lograban fomentar la motivación suficiente en estos estudiantes para que pudieran participar.

Asimismo, M. Monsalve lo expresa de manera recurrente: “Todos los profesores de *Caminar en secundaria* deberían ser más interactivos, más... ¿sí me entiende? No solo copiar y pegar, no solo dictar y uno solo copiar, pues así uno no aprende” (M. Monsalve, Comunicación personal dos, 4 de noviembre de 2019).

Así, se puede concluir que hay un factor relevante desde el punto de vista pedagógico de las dinámicas y prácticas que integran los MEF. Al considerar las condiciones sociales como antecedentes que propiciaron la extraedad, se podría mejorar la estabilidad y actitud de los estudiantes al interior del programa porque ello contribuye a evaluar las condiciones humanas que los situaron en este programa y, del mismo modo, percibir cómo los estudiantes pudieron desarrollar todas sus potencialidades.

Asimismo, surge la necesidad de contextualizar la estrategia a las condiciones urbanas de Robledo, porque la participación de esta población podría vincularse no solo con los demás estudiantes extraedad, sino también con toda la comunidad educativa mediante estrategias no

escolarizadas que fomentaron el desarrollo de las fortalezas provenientes de la cotidianidad de los participantes.

3.3. Análisis de categoría *competencias ciudadanas*

La tabla 2 muestra la categoría y subcategorías a analizar.

Tabla 2.

Categoría de análisis “competencias ciudadanas”

Categoría	Subcategorías
Competencias ciudadanas	Conocimientos, valores y prácticas.
	Cotidianidad.
	Habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas.
	Ciudadanía.
	Derechos.
	Interacción social.
	Participación.

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, cabe recordar que la categoría *competencias ciudadanas* se define como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática (MEN, 2004).

Esta categoría se estructura a través de las siguientes subcategorías, a saber: *cotidianidad*, entendida como aquello que es habitual en la experiencia de los estudiantes; *interacción social*, como el vínculo que se forja en la influencia mutua de dos o más personas; *participación*, como la

acción de vincularse en cierto tipo de actividad que afecta o interesa; *conocimientos, valores y prácticas*, como la información necesaria para entablar un conjunto de actitudes que promuevan y reproduzcan ciertas dinámicas en una comunidad; *ciudadanía*, como la condición que reconoce una serie de derechos y deberes políticos y sociales en relación con la comunidad en que el sujeto vive; *derechos*, como las condiciones que buscan eliminar todas aquellas barreras que evitan a una persona su plena realización (económica, cultural, civil, política y solidaria).

Por último, se encuentran las *habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas*, que hacen alusión a las capacidades para realizar un análisis crítico de las situaciones cotidianas, reconocer los propios sentimientos, tener empatía y ser capaces de establecer un diálogo constructivo con otras personas.

El caso de *Caminar en secundaria* mostró cómo la influencia de un espacio que promovió acciones de participación social, tuvo como principal elemento la creación de narrativa hipermedia en una población de estudiantes marcada por la exclusión social, deserción y repitencia escolar y, por ende, el desfase en la edad-grado estudiantil (extraedad) en los sectores urbanos y rurales del país.

A modo de ejemplo, las capturas de pantalla cuatro y cinco representaron estas cuatro subcategorías, al reconocer en los estudiantes el interés por generar narrativa hipermedia de la realidad que han experimentado y, a su vez, apropiar los contenidos de manera independiente. Esto facilitó que el interés de estos jóvenes por vincularse a alguna actividad fuera aumentando conforme avanzaba la cuarta sesión de la secuencia didáctica, pues la mayoría acudió a las situaciones que habían tenido lugar no solo por fuera de la escuela, sino también dentro de esta. Esto evidenció así la apropiación de varias competencias ciudadanas que se inscribían en la subcategoría *habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas*.

En este sentido, las capturas de pantalla nombradas anteriormente hacen referencia a dos videos. El primero de ellos (figura 8) recrea un proceso de desplazamiento y amenazas de muerte por parte de un grupo armado. El afectado es un campesino que cultiva su tierra. En el segundo video (figura 9) se excluye a una persona de su derecho a ser elegido en las elecciones locales, porque no tiene las capacidades económicas para desarrollar su proyecto político.

En el primer contexto, se logró reconocer que, a través de este video, los estudiantes se escucharon y comunicaron asertivamente, adoptaron una perspectiva, se organizaron y recrearon una situación de despojo de los derechos civiles, como el derecho vida y el derecho a la seguridad del hogar, a través de una situación tristemente recurrente en Colombia como es el desplazamiento forzado y la obligación a la siembra y manutención de cultivos ilícitos.

Asimismo, en el segundo video se reconoció la vulneración al derecho político que tienen los ciudadanos, independientemente de sus capacidades económicas, de su cultura y de sus ideales religiosos y políticos, elegir y ser elegido. Esto demostró en la subcategoría *habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas* que los estudiantes identificaron y analizaron desde la empatía situaciones en las que se vulneraron los derechos civiles y políticos.

Igualmente, lo anterior permitió a los estudiantes en extraedad apropiar a su manera los contenidos propuestos en la secuencia didáctica, al integrar a sus posibilidades de participación a la creación de narrativa hipermedia. Este proceso llevó a que los estudiantes reconocieran que habían experimentado situaciones similares y, consigo, la posibilidad de participar con los demás compañeros en temas ya conocidos.

Figura 8.

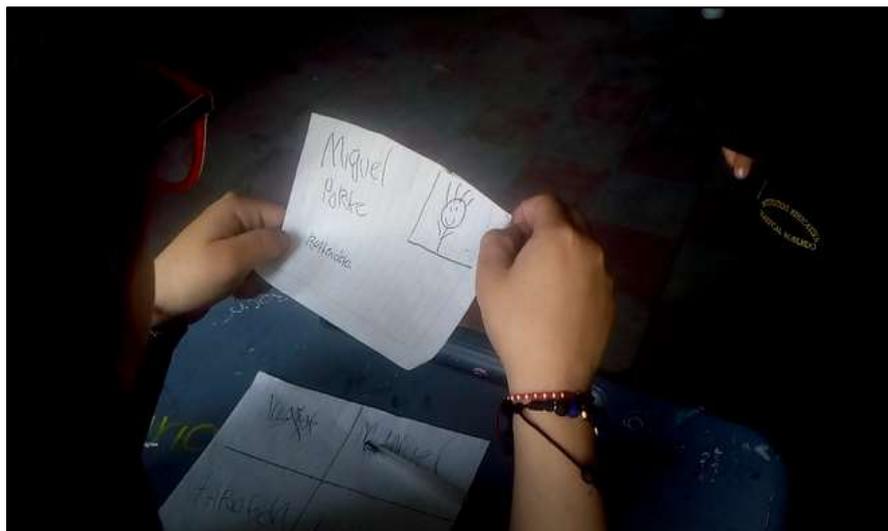
Captura de pantalla cuatro



Fuente: J. Palacios y K. Villa (2019), Grupo estudiantes 2. *Nota.* Teléfono móvil

Figura 9.

Captura de pantalla cinco



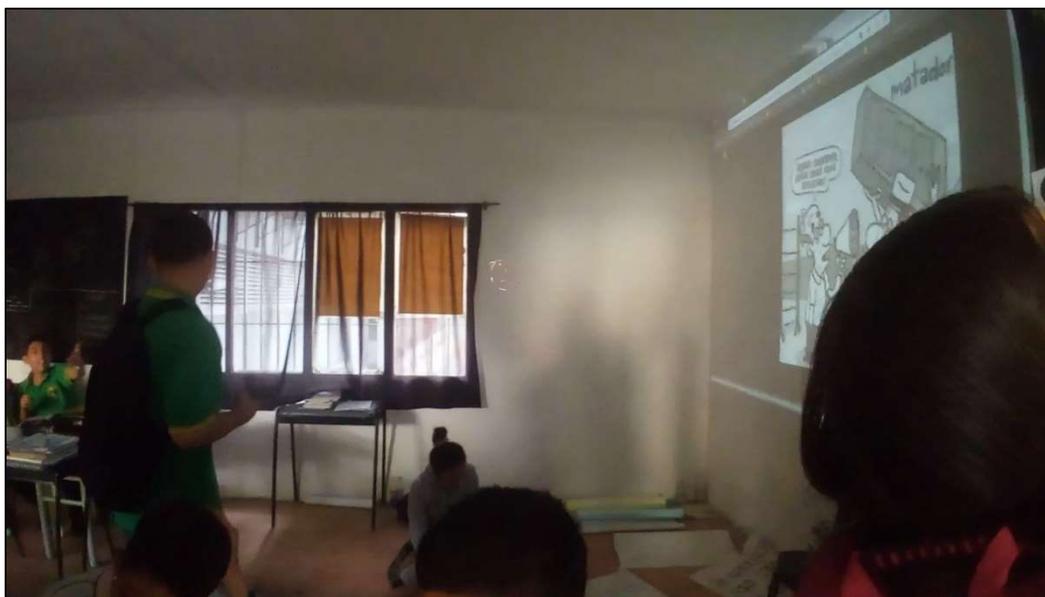
Fuente: I. Vargas, M. Álvarez y M. Gaviria (2019), Grupo estudiantes 3. *Nota.* Teléfono móvil

En consecuencia, entran de nuevo en juego las subcategorías de *cotidianidad, interacción social, participación y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas*, al reconocerse que los estudiantes reprodujeron estímulos sociales del entorno desde la generación creativa de

opciones hasta la escucha activa y la asertividad. Así, el haber vinculado referentes de su cotidianidad, comunicarlos y producir una dramatización sobre la vulneración de los derechos civiles y políticos, la discriminación en cualquiera de sus formas, la tolerancia y el respeto a las diferentes opiniones favoreció los comportamientos de sus memorias sociales (Chaux et al., 2012). Además, estas fueron formas habituales en la interacción social: compartir con los amigos, con la familia, con sus compañeros de clase, estar en las redes sociales, compartir las noticias en familia, entre otros (figura 10).

Figura 10.

Fotografía dos. Implementación de la secuencia



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, el proceso de participación en los estudiantes estuvo muy arraigado a sus dinámicas tradicionales, y formas diversas e independientes que usaban para compartir con otros compañeros a través de un medio, dispositivo o aplicación, algo que les interesó o afectó. A

propósito de esto, P. Bolívar explicó en el desarrollo del taller diagnóstico que “Uno participa más compartiendo con los compañeros, llevando memes de moda, dibujos, respetando diferentes ideas, entrevistando al grupo y realizando actividades sobre lo que se vive” (P. Bolívar, Comunicación personal tres, 23 de septiembre de 2019).

Según la anterior afirmación, hubo una posible proyección sobre cómo las TIC han facilitado que los saberes y prácticas se transformen, puesto que incidieron que en la producción de los estudiantes en extraedad se haya evidenciado la subcategoría *conocimientos, valores y prácticas*. En este sentido, se reconocieron conocimientos básicos sobre los derechos e intolerancia por la discriminación, que se enmarcaron en la creación de narrativa hipermedia, al haber fortalecido saberes, actitudes y prácticas importados de la cotidianidad a partir de las temáticas que fueron trabajadas en la secuencia didáctica, como fueron:

1. Derechos colectivos e individuales en la red.
2. Derechos civiles y políticos en Colombia.
3. Mecanismos de participación ciudadana desde las TIC.
4. Nación multiétnica y pluricultural.
5. El prejuicio, el estereotipo y su relación con la exclusión, la discriminación y la intolerancia.
6. Libre desarrollo de la personalidad en Colombia.

Estos contenidos propiciaron que todo este entramado de saberes, actitudes y prácticas, haya sido reforzado paulatinamente por un conjunto de estrategias (ver anexo 5), las cuales tenían como objetivo el avance del proceso educativo y de la motivación de los estudiantes en extraedad

a partir de su autonomía, es decir, poder participar de acuerdo con sus intereses, fortalezas y posibilidades.

A propósito de esto, se reconoció que gradualmente las temáticas de competencias ciudadanas trabajadas en la secuencia didáctica evidenciaron un avance cuando M. Gutiérrez afirmó que “Se puede participar dependiendo de quienes son las demás personas, y que esto ayuda a la gente, pues no juzgue a nadie sin necesidad” (M. Gutiérrez, Comunicación personal dos, 23 de septiembre de 2019). La captura de pantalla seis (figura 11) fue realizada por el mismo estudiante.

Figura 11.

Captura de pantalla seis.



Fuente: M. Gutiérrez (2019). *Nota*. WhatsApp

Hecha la observación anterior, resulta oportuno resaltar cómo la autonomía desplegada en las producciones de la secuencia didáctica fue objeto de mejora para los bajos niveles de habilidades ciudadanas, pues, como se observó en la imagen anterior, el estudiante M. Gutiérrez

tomó una captura de pantalla de una caricatura del caricaturista *Matador*. Luego, con los *emojis* de enojo expresa su descontento frente a lo que está pasando, reconociéndose aquí la subcategoría *habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas*, pues se puede demostrar que, desde la toma de perspectiva, consideración de las consecuencias y la empatía, el estudiante analizó y apropió uno de los mecanismos de participación ciudadana, el voto. Asimismo, representó con sus saberes actitudes y prácticas, al afirmar en su imagen “Lástima todavía no poder votar !”. Esto hace referencia a la incapacidad de poder ejercer su derecho al voto por su minoría de edad en las elecciones de 2019 para alcalde y gobernador.

De igual manera, se evidenció la subcategoría *conocimientos, valores y prácticas* en las producciones de M. Álvarez, y L. Rendón, quienes representaron situaciones que apropiaron juicios a partir de sus conocimientos y actitudes hacia circunstancias que ya habían habituado, pero que ahora podían reflexionar un poco más en el fortalecimiento que se había realizado a las competencias ciudadanas. Esto comprobó la capacidad de los estudiantes de sentir lo que otros sienten y poder expresar asertivamente sus ideas, es decir, enunciar con claridad, firmeza y sin agresión, los propios puntos de vista (MEN, 2004).

La captura de pantalla siete (figura 12) representó el apoyo hacia las comunidades vulneradas históricamente, es decir, los indígenas. A través de su producción, L. Rendón utilizó en WhatsApp el *emoji* de tristeza para representar su descontento frente esta situación. Además, se evidenció que es algo que ha vivido, cuando en la imagen expresó lo siguiente: “No quiero ver mas esta escena (...)”. Por lo tanto, se comprendió que ya ha experimentado este escenario y que siente empatía por la situación.

Lo anterior reflejó la subcategoría *habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas*, al haber mencionado y representado en la siguiente imagen, la capacidad de manifestar rechazo frente a situaciones que vulneren los derechos de los demás (Chaux, 2005; Chaux et al., 2012).

Figura 12.

Captura de pantalla siete



Fuente: L. Rendón (2019). *Nota*. WhatsApp

Asimismo, la producción de M. Álvarez mostró su miedo por la supuesta privacidad que ofrece la red al navegar en la web. Con la elección de su imagen, se reconoció la referencia que él hace al agente externo que vulnera ese supuesto derecho de que se tiene privacidad. En este sentido, los ojos que están de bajo del *emoji* de miedo significó que se debe ser cauteloso en la internet. Esto se puede ver en la captura de pantalla ocho (figura 13):

Figura 13.

Captura de pantalla ocho



Fuente: M. Álvarez (2019). *Nota*. WhatsApp

Por otra parte, los estudiantes en extraedad proporcionaron un modo de participación más activo, al haber tenido un modo autónomo de transformar sus producciones durante la implementación de la secuencia didáctica. Así, el rol de prosumidor correspondió con el fenómeno presenciado en los estudiantes, al ver en las producciones de otro compañero un insumo para una nueva creación. Se entiende la noción de *prosumidor* como aquel que consume un contenido y, con base en este, puede también ser productor.

Un ejemplo de esto se materializa cuando los estudiantes J. Ríos y V. Yépez durante la realización del taller toman como ejemplo la foto de los estudiantes M. Gaviria, y M. Gutiérrez (figura 14):

Figura 14.

Captura de pantalla nueva



Fuente: M. Gaviria y M. Gutiérrez (2019). *Nota*. Instagram

Esta imagen buscó representar la equidad que, en derechos, tienen todos los seres humanos, para lo cual usaron diferentes rostros de *emojis* y una captura de pantalla con palmas de manos de diferentes colores. Sin embargo, los estudiantes J. Ríos y V. Yépez la materializaron de nuevo, pero esta vez a través del editor de Instagram con una canción de fondo a partir del referente que les propuso M. Gaviria y M. Gutiérrez, cuya imagen promulga, al igual que la anterior, equidad de derechos (figura 15):

Figura 15.

Captura de pantalla diez



Fuente: J. Ríos y V. Yépez (2019). *Nota*. Instagram

Un atributo motivacional que se identificó a partir de las situaciones vividas por los estudiantes fue poder realizar las producciones autónomamente y con base en referentes de su cotidianidad. Estos se reconocieron desde los gestos de alegría y asombro, además de dinámicas que promovieron la participación con la recreación de situaciones vividas o ya conocidas. Ya avanzada la sesión número ocho de la aplicación de la secuencia didáctica, se evidenció cómo

Los estudiantes se están reuniendo para negociar sus roles en las actividades y quieren articular las experiencias a las respuestas. La anterior articulación se ha reconocido como un factor que podría fomentar la participación (S. Gómez, Comunicación personal siete, 24 de octubre de 2019).

Lo anterior podría dar cuenta de todas aquellas estructuras socioculturales que se vinculaban con la interacción de los alumnos, en especial de las capacidades para la toma de decisiones, el trabajo en equipo, delegar responsabilidades, la solución de conflictos y problemas, y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación (MEN, 2014). Los significados y prácticas del contexto posibilitaron revelar uno de los múltiples modos de participar, con el fin mejorar el bienestar de la comunidad educativa, específicamente en el grupo CS0201, es decir, octavo y noveno (8° y 9°). Esto se puede exponer mejor en la siguiente afirmación de la sesión número nueve del trabajo de campo:

Uno no va hacer estas producciones tan melas [bien hechas] para otro grupo, sino para los del grupo donde estoy, ellos me entienden y les voy a poder ayudar. (...) aquí me conocen y comprenden porque me gusta usar tanto los *gifs* en el Instagram para explicar (L. Rendón, Comunicación personal de campo nueve, 30 de octubre de 2019).

En el anterior testimonio se logró evidenciar cómo dentro del grupo CS0201, la interacción social daba sentido a todas esas dinámicas culturales. Estas se gestaron con el uso de Instagram y WhatsApp para modificar y compartir contenido; además, porque los estudiantes las vincularon con las clases a la hora de participar.

Así, se lograron fusionar las experiencias que los estudiantes en algún momento tuvieron con los derechos civiles y políticos, discriminación, diversidad cultural y el estereotipo, con las fotos, videos, capturas de pantalla y presentaciones realizadas en la secuencia didáctica.

Este fue un punto crucial para que, en las producciones de los estudiantes, se haya reconocido un avance en la colaboración, independiente de los conflictos interpersonales que hayan antecedido entre estos jóvenes. Esto se logró reconocer cuando V. Berrío afirmó: “A mí no me gusta trabajar en grupo, hasta que me ayudaron a terminar la producción porque yo no era capaz y quería hacerla como la de M. Arango” (V. Berrío, Comunicación personal de campo seis, 17 de octubre de 2019). El resultado fue una imagen con una canción de Calle 13 (grupo musical) que cuestiona a las personas que discriminan a las demás por su apariencia. La estudiante apropió elementos sonoros y simbólicos para representar su rechazo frente a este tipo de discriminación, y, para fortalecer esta idea, deja a una chica que juzga por tener tatuajes. Esto se puede apreciar en la captura de pantalla once (figura 16).

Figura 16.

Captura de pantalla once



Fuente: V. Berrío (2019). *Nota*. Instagram

Según lo anterior, los productos que fueron recurrentes en las observaciones lograron vislumbrar cómo los estudiantes, a través de sus producciones, apropiaron gradualmente el deber de respetar tanto los derechos fundamentales de los individuos como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad (Chaux, 2005). Esto se reconoció en la implementación de la secuencia didáctica con el aporte realizado por J. Palacios a dos de sus compañeros con el rostro descontento: “¿Por qué en su pueblo todavía había gente que decía que la homosexualidad es una enfermedad?” (S. Gómez, Comunicación personal de campo nueve, 30 de octubre de 2019). Desde otro punto de vista, el hecho de que este estudiante haya expresado esto, reconoce el respeto a la enorme diversidad humana, al haberse cuestionado el por qué hoy en día aún había personas que cuestionaban estas elecciones de identidad de género y del libre desarrollo de su personalidad.

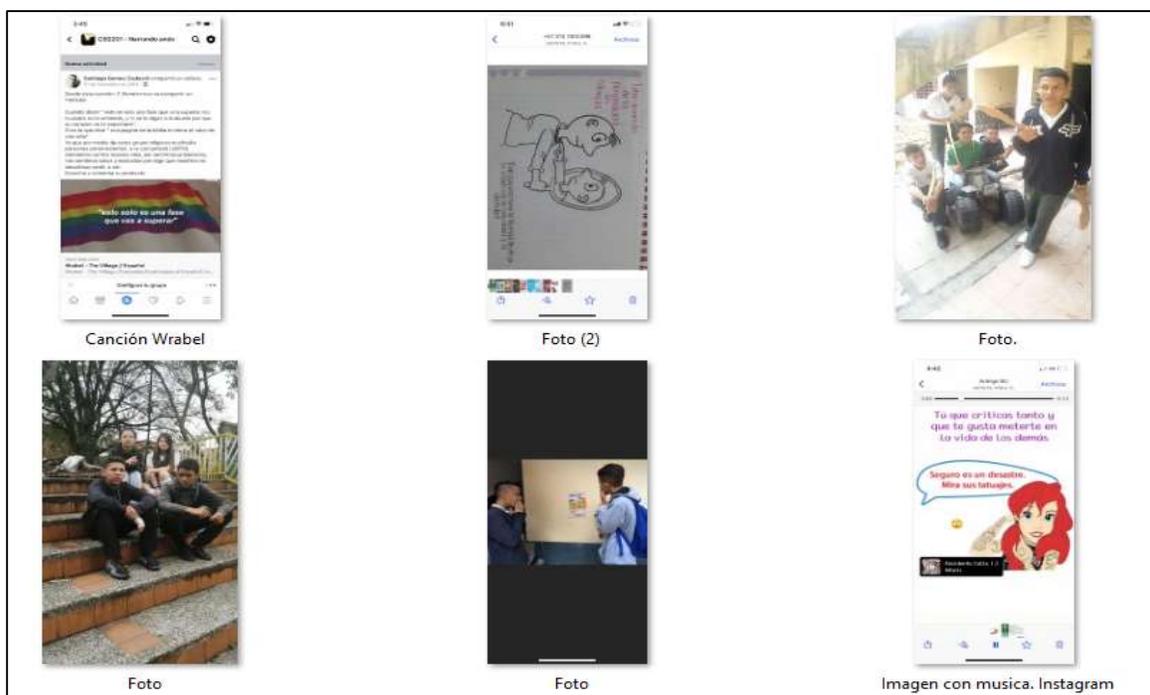
A propósito, el proceso de análisis y apropiación de los estudiantes a situaciones dadas en su experiencia brindó un aprendizaje más significativo de las temáticas trabajadas en la secuencia didáctica, porque permitió aprender de manera colaborativa y sin discriminar a los demás compañeros. Esto, sin duda alguna, porque lograron negociar quiénes hacían qué, cómo y en qué momento. Tal y como lo afirmó M. Gaviria, cuando dijo en una de las sesiones lo siguiente:

(...) Profe, usted sabía que con las del grupito de P. Bolívar no nos juntábamos, hasta que comenzamos a reírnos de sus producciones, eso ayudó a tener la oportunidad de conocernos bien, pues uno las veía siempre todas chocantes y terminaron siendo de las que más colaboran (M. Gaviria, Comunicación personal de campo cinco, 16 de octubre de 2019).

Estas dinámicas configuraron una regularidad en la participación de los estudiantes al interior del aula, al haber tenido autonomía en su producción. Igualmente, se apreció la

subcategoría *ciudadanía*, dado que el ejercicio de la ciudadanía se reconoció en las acciones que paulatinamente presentaron los estudiantes en su actuar entre pares. En este sentido, transformaron ese imaginario que atribuía la ciudadanía solo a la acción periódica del día de la democracia a través del voto en las urnas del colegio, y la llevaron al reconocimiento de los derechos y deberes, la promoción de la no discriminación y empatía con las diferencias a través de sus fotos, videos, capturas de pantalla y presentaciones.

Lo anterior se explica porque, primero, en las relaciones temáticas enunciadas al inicio de este apartado, es decir, las trabajadas en la secuencia didáctica, se encontró que las maneras de participar son tan variadas como su estructura experiencial y la manera como esta se articula a los procesos de educación. En este caso, los estudiantes transformaron el contenido de tal forma que fueron autónomos y articular su trabajo con su contexto escolar y con las múltiples formas con que empatizaron para presentar algo ante los demás compañeros del grupo. Al respecto, es necesario observar las siguientes capturas de pantalla (figura 17):

Figura 17.*Captura de pantalla doce*

Fuente: Estudiantes CS0201 (2019). *Nota.* Producción de clase

Esta forma de transformar el contenido, comenzó a incrementar desde la tercera sesión y fue constante hasta finalizar la implementación de la secuencia didáctica. De esta manera, se construyó un escenario al interior de la institución educativa que fomentó la autoestima para y por los estudiantes, con el fin de fomentar en términos de convivencia un espacio transformado para la interacción social de chicos y chicas en condición de extraedad.

Esto se logró reconocer en el gesto del estudiante J. Ríos, quien, luego de una prolongada sonrisa, comentó: “A este [A. Espinoza] que no le gustaba dizque exponer porque le daba pena que lo vieran, y terminó hablando en casi todos los videos y audios que hacíamos, porque ahí si

no le daba pena, parecía un locutor” (J. Ríos, Comunicación personal de campo seis, 17 de octubre de 2019).

Por otro lado, la acción recíproca entre los estudiantes dio cuenta de un proceso colaborativo que se construyó particularmente en este MEF, puesto que las estrategias de participación que tradicionalmente se usaban (“alzar la mano y pedir la palabra”) no representaron para ellos condiciones flexibles de educación.

En este sentido, ellos no veían estímulos que les facilitaran avanzar en su proceso educativo. Resulta claro por qué estos jóvenes debieron estar mediados por estrategias que se ajusten a sus necesidades en términos de tiempo y ubicación, porque el objetivo de los MEF es garantizar el derecho a la educación a través de estrategias que se adapten según las condiciones del contexto y la población (MEN, 2010a).

Por lo tanto, se entabló un puente entre la posibilidad de los estudiantes para avanzar en el contexto educativo y la diversidad de actividades que se propusieron desde estrategias semiescolarizadas. Así que la mayoría de estrategias pensadas desde la narrativa hipermedia para la adaptación de las competencias ciudadanas a temas específicos lograron tener gran empatía con estos estudiantes.

El efecto en los estudiantes fue gratificante, porque, como ya se había nombrado, entre ellos se evidenció la diversificación de las maneras de participación hacia aquellas que permitieron desde sus posibilidades y autonomía mejorar su proceso de adaptación. Fue así que muchos estudiantes tenían la licencia de realizar producciones de audio, video dramatizaciones, capturas de pantalla editadas, presentaciones en Power Point, videos y canciones de YouTube, y veían en esto una gran oportunidad para nivelarse en edad-grado y finalizar su proceso educativo.

Ahora bien, no se rechazaron ni coartaron las producciones realizadas en Instagram y WhatsApp, y había mucha empatía entre los estudiantes por aprender a usar lo que algunos manejaban con mayor facilidad. Ejemplo de esto se puede observar en las capturas de pantalla 14, 15 y 16 (figuras 20, 23 y 24).

Además, los estudiantes en extraedad participaron en la ejecución de acciones que contribuyeron a disminuir la desventaja entre compañeros, al haber manifestado indignación frente a situaciones de discriminación o que vulneraron los derechos de las personas en su experiencia. Esto se observó en sus producciones con la cámara de su teléfono móvil, computador, WhatsApp e Instagram para apropiar las competencias ciudadanas.

Fue muy gratificante entonces haber identificado cómo los estudiantes dieron cuenta de que estos aprendizajes no solamente serían importantes para su proceso educativo, sino también para la vida cotidiana fuera de la escuela. Esto pudo notar en la sesión número nueve cuando L. Rendón afirmó: “Saber para qué es el voto, creo que le da a la gente el poder para hacer el cambio, vea que ganó Daniel Quintero, al que le decían guerrillero y que no iba ganar” (L. Rendón, Comunicación personal de campo nueve, 30 de octubre de 2019).

Desde esta perspectiva, se evidenció el potencial de las competencias ciudadanas para generar grandes transformaciones dentro y fuera del sistema educativo, y reconocer a su vez que la educación ciudadana es tan importante como las matemáticas, el lenguaje o la ciencia (Chaux, 2009). Además, los estudiantes han reconocido el alcance de los mecanismos de participación ciudadana, al constatarlo en su experiencia. Esta fue una experiencia significativa, porque el domingo 27 de octubre de 2019, se realizaron las elecciones locales en todo el país, lo cual sirvió a los jóvenes para tener un referente de lo que estaba sucediendo.

Por último, los estudiantes argumentaron que un ciudadano es aquel que reconoce sus derechos y respeta los de los demás. Esto se evidenció cuando J. Palacios afirmó que

(...) Un ciudadano, más que todo es tener unas normas, unas leyes, ¿sí me entiende?, que siempre mantenga en cuenta lo que él tiene de derechos, y pues, tenga en cuenta los derechos de los demás y que ninguno sea vulnerado ni nada (J. Palacios, Comunicación personal ocho, 4 de noviembre de 2019).

En esta cita se evidenció el reconocimiento y obligación de los deberes cuando J. Palacios afirmó que “más que todo es tener normas, unas leyes” y derechos que tienen las personas al exigir su respeto, dado que al haber afirmado también “que ninguno sea vulnerado” exige que estos no sean violados. En otras palabras, se entabló una conexión entre el reconocimiento de los derechos y el fomento por el desarrollo moral. Esto se dio a través de la reflexión de las consecuencias que puede traer una decisión y la capacidad de tener empatía con los otros, puesto que permite a las personas tomar decisiones cada vez más autónomas que reflejen preocupación por el bien común (MEN, 2010b).

En este sentido, el hecho de que el estudiante demande que no sean vulnerados los derechos de otras personas es una prueba de que estos aprendieron que hay otros titulares de derechos. Así, se evidenció entonces la subcategoría *Derechos*. Igualmente, estos ejercicios ayudaron a analizar las respuestas de los estudiantes, y dar una radiografía directa de sus convicciones y los avances que se dieron en la implementación de la secuencia didáctica, y así ver que en varias de las producciones los estudiantes en extraedad distinguieron desde sus capacidades emocionales la diversidad y el valor de las diferencias humanas a través de las distintas producciones. Esto se puede apreciar mejor en la captura de pantalla trece (figura 18):

Figura 18.

Captura de pantalla trece



Fuente: J. Ríos y M. Monsalve (2019). *Nota*. WhatsApp. De izquierda a derecha J. Ríos y M. Monsalve

En la primera de estas producciones, la del lado izquierdo (figura 18), el estudiante J. Ríos quiso mostrar su apoyo hacia los derechos de las minorías mediante la bandera del orgullo homosexual y la frase “LIBERTAD DE PENSAMIENTO”. Se infiere que este es un modo del estudiante apoyar a las personas homosexuales, además de sentir empatía por estas comunidades. Asimismo, en la imagen del lado derecho, el estudiante M. Monsalve mostró su apoyo y empatía con la diversidad y hacia la identidad de género de algunas personas. Al respecto, se interpreta que no hay rótulo para la amistad, pues independientemente de sus elecciones de género, no dejan de brindar apoyo.

En este sentido, se reconoció que, implícitamente, en las producciones de los estudiantes, se fortaleció el ideal que estos tenían del actuar ciudadano, dado que “la ciudadanía implica una comprensión básica de las costumbres, valores, tradiciones, formas de interacción e intercambio simbólico del lugar que habitamos” (Ruiz y Chau, 2005, p. 16).

Sin embargo, memorizar cuáles eran las costumbres, los valores y las prácticas del contexto urbano de Robledo no garantizaba que los estudiantes de caminar en secundaria mejoren las habilidades en ciudadanía. Por ende, se reconoció que los educandos fortalecieron las competencias ciudadanas a partir de una participación que apropió de manera voluntaria y según sus posibilidades los contenidos propuestos en la secuencia.

Una semana después de terminar las sesiones, esto se reconoció al indagar a los estudiantes sobre el significado de *ciudadano* y sus habilidades:

Es una persona que ayuda a los demás, que tiene capacidades, conoce bien sus derechos y la tierra donde vive, y sabe qué está bien, qué es lo que está mal y hace todo para ver la comunidad mejor (M. Gutiérrez, Comunicación personal cuatro, 4 de noviembre de 2019).

Es como uno servir de ejemplo con la ciudadanía hacia el futuro que son los niños de primaria y hasta la misma familia de uno. Uno puede concientizarse y hacer el ejemplo para que a ellos no los vulneren en un futuro sus oportunidades (M. Monsalve, Comunicación personal dos, 4 de noviembre de 2019).

Una habilidad ciudadana es comprender como digamos a los vecinos que respetan la cultura, la diversidad, todo tiene que ver ahí en un ciudadano, ¿por qué? Porque así podemos empezar a respetar a las personas y promover el respeto de sus derechos (J. Ríos, Comunicación personal tres, 4 de noviembre de 2019).

Hasta este punto, el ejercicio de las competencias ciudadanas no se limitó simplemente al espacio escolar, sino que se logró difundir hacia otras esferas de interacción social de los estudiantes, al reconocer en las demás personas sus derechos y deberes, y tener conciencia por el respeto y no vulneración de estos en la comunidad que habitan.

Estos espacios de autonomía en la producción se dieron al finalizar cada sesión. Allí los estudiantes construyeron su interpretación de las situaciones vividas, y en estas se evidenció la comprensión y el respeto por las diferentes opiniones, lo cual incentivó el trabajo colaborativo.

Ahora bien, M. Monsalve reconoció el valor de su edad, pues para este estudiante fue a través de esta que se le permitió tener una mejor perspectiva de cómo hacer las cosas. Además, recalcó el uso de estrategias que tuvieron en cuenta narrativa hipermedia y reconoció que “Le explican mejor a uno”. Así las cosas, con la adaptación de la secuencia didáctica, el estudiante logró comprender mejor el valor de las diferencias, pues afirmó que es en el reconocimiento de las normas, valores y derechos que se puede comprender que otros también poseen estas mismas posibilidades. En sus palabras:

Ya que soy un poquito grande, ya tengo más conciencia, ya sé cómo hacer las cosas, le explican más mejor a uno, entonces uno comprende, ayuda y valora más las diferencias; ya que uno reconoce que tiene normas, valores y derechos (M. Monsalve, Comunicación personal dos, 4 de noviembre de 2019).

Por esta razón, se debe seguir rescatando el potencial del uso de las TIC y la incorporación de la narrativa hipermedia desde una perspectiva social, lo cual puede crear puentes para que los ciudadanos ejerzan sus derechos y participen en la construcción de sociedades más dignas (Bacher, 2009, p. 67). Además, las TIC brindan herramientas que ayudan a la población extraedad la ilación

de procesos a partir de sus derechos y posibilidades, al ofrecerles desde estrategias semiescolarizadas y no escolarizadas la equidad suficiente para que puedan nivelarse y terminar con su proceso escolar.

Por último, al haberse transmitido otras posibilidades de participación al interior de las clases en *Caminar en secundaria*, se brindó total autonomía para que cada estudiante pudiese con ella desarrollar habilidades para respetar, defender y promover los derechos fundamentales, reconociéndolos en las situaciones de la vida cotidiana en las que estos derechos pueden ser vulnerados tanto por las propias acciones como por de otros (MEN, 2004).

3.4. Análisis de categoría *narrativa hipermedia*

La tabla 3 muestra la categoría y subcategorías a analizar.

Tabla 3.

Categoría de análisis “narrativa hipermedia”

Categoría	Subcategorías
Narrativa hipermedia	Convergencia interactiva de medios.
	Emergencia de nuevas configuraciones.
	Presentar el contenido autónomo e independiente.
	Hibridación de lenguajes.
	Motivación.
	Multiplicidad de linealidades.

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, la categoría *narrativa hipermedia* está compuesta por las subcategorías *multiplicidad de linealidades*, como la diversidad de dispositivos y plataformas que se pueden usar para crear una narrativa; *presentar el contenido de manera autónoma e independiente*, como la posibilidad de transformar el contenido y la forma de las producciones sin que esto obedezca

exclusivamente al contenido, a un dispositivo o una plataforma; *convergencia interactiva de medios*, como la interacción que se da entre medios analógicos y digitales; *emergencia de nuevas configuraciones*, como las manifestaciones dadas a partir de las otras producciones. Finalmente, la *hibridación de lenguajes*, como la mezcla de elementos audiovisuales que convergen en una producción, sin que este deba obedecer a la estructura de significado inicial.

En el desarrollo de la secuencia didáctica se reconoció en los estudiantes en extraedad cómo adoptarían independencia al participar del programa, lo cual mostró un fuerte vínculo con las subcategorías *multiplicidad de linealidades* y *presentar el contenido de manera autónoma e independiente*. Esto se notó, por ejemplo, cuando varios de los estudiantes que participaron de la actividad lo hicieron en el mismo formato, al graficarlo en hojas de papel periódico. Sin embargo, señalaron que no narrarían en el mismo dispositivo ni en la misma continuidad narrativa. Esto se pudo apreciar en la figura 19, cuando los estudiantes presentaron sus ideas:

Figura 19.

Fotografía tres. Realización del taller



Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta la imagen anterior, los estudiantes reconocieron el interés por presentar el contenido de manera autónoma e independiente, utilizando los referentes de otras producciones, y la afinidad que tenía cada estudiante con cierto dispositivo o medio (teléfono móvil, computador, *video beam*, Instagram, WhatsApp) para interactuar en su cotidianidad.

En este sentido, el uso de video, notas de voz, capturas de pantalla, fotos, memes y dramatizaciones proporcionó una perspectiva más clara de por qué para la población en extraedad perteneciente al programa *Caminar en secundaria* se podrían mejorar los procesos de participación y tratar de vincularse de nuevo con el sistema escolar. Algunos estudiantes manifestaron cuáles eran las maneras que más usarían para participar en la secuencia didáctica:

- “Video, hablar y los *screenshots*, porque son maneras en las que puedo ser yo” (P. Bolívar, Comunicación personal tres, 23 de septiembre de 2019).
- “Todas porque en el salón hay algunos que se ríen de mí cuando expongo, y no me gusta” (J. Palacios, Comunicación personal siete, 23 de septiembre de 2019).
- “Los videos, *screenshots*, las canciones y hablar, porque las imágenes se identifican conmigo, y así puedo colaborarles a otros compañeros” (L. Rendón, Comunicación personal seis, 23 de septiembre de 2019).

En estos ambientes colaborativos, el valor de la participación se centró en la interacción y la construcción colectiva del conocimiento (Barinaga et al., 2017). Las siguientes imágenes (figuras 20 y 21) lo ilustran así:

Figura 20.

Captura de pantalla catorce



Fuente: Grupo estudiantes 1. L, Arrieta, V. Yépez, V. Cruz, y S. Piedrahita (2019). *Nota.* Video móvil y WhatsApp

Figura 21.

Fotografía cuatro. Producción de clase



Fuente: Elaboración propia

En las capturas de pantalla observadas se distinguieron prácticas y dinámicas que posibilitaron vincular el contexto con la escuela, y que elucidaron a través de los diarios de campo de la ejecución de la secuencia didáctica cómo los estudiantes demostraron *multiplicidad de linealidades* y *presentar el contenido autónomo e independiente* en su proceso educativo, sin la necesidad de estandarizar las falencias a través de las exigencias del sistema tradicional, o enseñar reproduciendo los módulos de *Caminar en secundaria* como una simple plantilla.

Por otro lado, los resultados observados en el desarrollo de la secuencia didáctica con *Caminar en secundaria* presentaron el uso de ciertos dispositivos tecnológicos como el proyector de video, bafle con tecnología *bluetooth*, convertidor VGA a HDMI, dos computadores portátiles, una tableta y un cable auxiliar 3.5mm estéreo (figura 22) y plataformas como WhatsApp e Instagram.

Figura 22.

Fotografía cinco. Dispositivos utilizados en clase



Fuente: Elaboración propia

Estos dispositivos tomaron rápidamente sentido en los estudiantes, pues el uso instrumental estaba mediado por el rol del docente, dado que no serían simples dispositivos para reproducir contenidos, sino producir conocimiento desde la creación de narrativa hipermedia. Esto se podría reconstruir con la afirmación de P. Bolívar:

Profe, con ese proyector y el computador en todas las clases, uno con una canción o un pantallazo, se siente todo importante cuando proyectan lo que uno hizo (...) a veces uno está todo parchado en el Instagram y ve cosas que sirven para sacarla del estadio en las clases con eso (P. Bolívar, Comunicación personal de campo seis, 17 de octubre de 2019).

Dicho lo anterior, avanzar en la aplicación de la secuencia didáctica contribuyó a reconocer la narrativa hipermedia en dos subcategorías: *multiplicidad de linealidades* (diversidad de

dispositivos y plataformas que se pueden usar para crear una narrativa) y *cotidianidad*. Esta última hace parte de la categoría de las competencias ciudadanas, y es definida como aquello que es habitual en la experiencia de los estudiantes.

Asimismo, muchos de los alumnos reconocieron en su diario vivir situaciones particulares demostradas en distintos medios y plataformas, las cuales podían articularse al aprendizaje propio del contexto urbano, desde una *Multiplicidad de linealidades* con dispositivos como el computador, el teléfono móvil, la tableta y *video beam*, así como las ediciones en imágenes, canciones de YouTube, notas de voz informativas, carteleras, fotos, audios, imágenes, Power Point y plataformas como Instagram y WhatsApp.

En efecto, la narrativa hipermedia brinda accesibilidad a las diferentes formas de dar sentido a una producción y, a su vez, autonomía frente a un dispositivo o plataforma por simple elección (Martínez y Ferreira, 2010; Navarro-Newball et al., 2018).

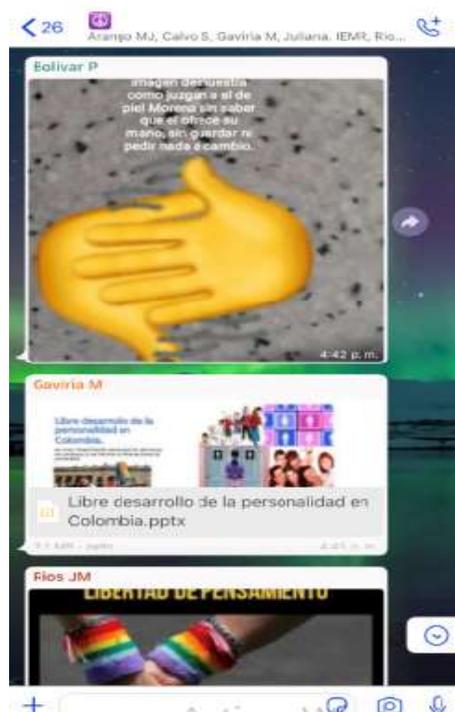
Tal y como se puede apreciar en la siguiente captura de pantalla (figura 23), convergieron tres producciones que valoran el aprendizaje de los estudiantes en torno a la orientación sexual como proceso del libre desarrollo de la personalidad, además del rechazo hacia diferentes tipos de discriminación. De arriba hacia abajo, la primera de estas es una imagen editada en Instagram que rechazó la exclusión hacia la piel morena, aun cuando estos son tan solidarios; una presentación en Power Point habló sobre el derecho al libre desarrollo de la personalidad, y una captura de pantalla, sobre la libertad de pensamiento, en la que se rechaza la discriminación hacia personas de la comunidad LGBT (Lesbianas, Gais, Bisexuales y Transgénero).

Las tres creaciones se realizaron en diferentes dispositivos: tableta, computador portátil y teléfono móvil, y fueron evidencia de la multiplicidad de medios usados en las producciones de los estudiantes de *Caminar en secundaria*. No obstante, tal y como se ha dicho, la experiencia de

los estudiantes fue un elemento constante y de suma importancia en su avance educativo, porque lograron habitar de nuevo esas situaciones y las contrastaron con los contenidos apropiados de manera autónoma en el aula de clase.

Figura 23.

Captura de pantalla quince



Fuente: P. Bolívar, M. Gaviria y J. Ríos (2019). *Nota*. Producciones de clase compartidas en WhatsApp.

A propósito, J. Ríos, resaltó el papel de la secuencia didáctica desde la perspectiva motivacional, y expresó que

Si desde el principio del año hubiéramos podido hacer las tareas con canciones, fotos y videos, todos hubieran ganado el año. (...) Quién del salón no va ver televisión, ni ver cosas en internet para decir que no tiene ideas (J. Ríos, Comunicación personal de campo siete, 23 de octubre de 2019).

De acuerdo con lo anterior, los estudiantes presentaron las actividades de la secuencia didáctica a partir de la información observada en televisión y en la internet. A su vez, la narrativa hipermedia fortalece la capacidad de los estudiantes de reordenar la información, clasificar y crear. Por ejemplo, K. Villa reconoció en las redes sociales temas trabajados en la secuencia didáctica y los trajo a sus argumentos de clase cuando expresó que

En el gran debate de Teleantioquia, se ve que esos candidatos [a la Alcaldía de Medellín] hablan cosas que le sirven a uno en clase sobre los derechos y el cuidado del ambiente. (...) También aparecen en el Facebook, pero para explicar más fácil uno le toma una captura de pantalla a la publicación y se ayuda (K. Villa, Comunicación personal de campo seis, 17 de octubre de 2019).

En este sentido, se observó que varios de los estudiantes estuvieron inquietos por configurar en un medio su idea, sin que esta estuviese obligada a expandir la comprensión del tema propuesto en la secuencia didáctica, puesto que los estudiantes apropiaron y organizaron los contenidos para así transferir su información u opinión con mayor facilidad y confianza a los otros compañeros en el grupo de WhatsApp o en el *video beam*, en el que se exponían algunas propuestas, ejemplo de esto es lo dicho por M. Gaviria:

Colocar su *video beam* y todo con los videos, permite más motivación; pienso que es una forma más rápida, ya que la tecnología ha avanzado mucho, entonces ya con eso vamos a tener más

posibilidades de salir adelante más fácil (M. Gaviria, Comunicación personal seis, 4 de noviembre de 2019).

En estas prácticas, emerge también la subcategoría *motivación*, dado que la multiplicidad de linealidades (informativas y dramáticas), que se materializó en las producciones con el uso de imágenes, audios, videos y capturas de pantalla, proporcionó una radiografía de cómo la narrativa hipermedia planteó apasionantes retos a los estudiantes (autores y lecto-autores), retos narrativos sobre qué contar en su historia y tecnológicos en su elección y preferencia, que convergieron en un mismo escenario, el aula de clase (Moreno, 2012).

Adicional a lo anterior, el interés de los estudiantes se inscribía no solo en la intención de contar a los otros compañeros algo, sino también cómo contarlo, pues a través de la elección del medio evidenciaron cuáles eran los que estos preferían, sin que esta preferencia anulara el uso de los otros medios. Esto significó que, por medio de imágenes, fotos, video con imágenes y audio, canciones y notas de voz, entre otros, los estudiantes vincularan su relato al WhatsApp, con el fin de mostrar los distintos caminos que podría tener los temas trabajados en la secuencia didáctica, informar qué es, dramatizar o persuadir sobre su punto de vista.

Es importante, además, haber abordado los contenidos desde los aprendizajes previos de los estudiantes, en tanto sirvieron para la articulación realizada por el docente. Así, la producción en la secuencia didáctica estuvo ligada con la cotidianidad: “reconozcamos lo que sabemos”, y desde el ámbito educativo: “consolidemos lo que sabemos”. Ejemplo de esto fueron algunas de las observaciones realizadas por los estudiantes:

(...) Las grabaciones sobre dramatizaciones de lo que hemos vivido se entienden más fácil (M. Monsalve, Comunicación personal de campo seis, 17 de octubre de 2019).

(...) Profe, como casi todos los del salón les ha tocado las calenturas de la cuchilla, entienden el porqué de mis fotos (M. Gaviria, Comunicación personal de campo siete, 23 de octubre de 2019).

(...) Había un video viejo en YouTube de los candidatos a la personería y contraloría estudiantil, ahí promovían los derechos de los estudiantes LGBT, eso sirvió para hacer varias actividades (M. Arango, Comunicación personal de campo ocho, 24 de octubre de 2019).

(...) Es fácil comprender lo que hace P. Bolívar con las capturas de pantalla, pues casi todos por acá en Robledo saben qué pasa en el Parque las Guaduas. (K. Villa, Comunicación personal de campo ocho, 24 de octubre de 2019).

Esta articulación de cotidianidad con el ámbito educativo fue de suma relevancia para el proceso de los estudiantes en extraedad, pues reflejó cómo desde las estrategias educativas en contexto, se pudieron reconocer procesos académicos en las intenciones de los estudiantes por presentar el contenido según su interés y posibilidades.

De acuerdo con lo anterior, se reconoció en los memos analíticos de los diarios de campo cómo los estudiantes tomaron como punto de partida su experiencia y el contenido mediático ofrecido por los canales de televisión locales y nacionales, y redes sociales (Facebook e Instagram). Luego, lo llevaron al aula para proporcionar una transformación a través de la diversidad de formas (edición de foto, video, capturas de pantalla, dramatizaciones, canciones) que estos tuvieron para participar, es decir, el contenido mediático traído por los estudiantes pudo ser apreciado o transformado con total autonomía, y generar un doble rol en los jóvenes en extraedad, lector y autor de otras producciones (Moreno, 2012).

Del mismo modo, estas narraciones promovieron mejoras en la comunicación asertiva de los estudiantes en extraedad, puesto que propiciaron el intercambio de temas propios de las competencias ciudadanas como la discriminación, la diversidad cultural, los derechos humanos, el libre desarrollo de la personalidad y la multiplicidad de opciones en la creación. Asimismo, al

tener disposición del uso del celular en el aula, dos computadores, un *video beam* y una tableta, hubo coherencia en la creación desde la experiencia de cada persona.

También, según los postulados de algunos autores (Martínez y Ferreira, 2010; Navarro-Newball et al., 2018), la narrativa hipermedia ofreció a los estudiantes accesibilidad a las diferentes formas de dar sentido a una producción y, a su vez, autonomía frente a un dispositivo o plataforma por simple elección.

Figura 24.

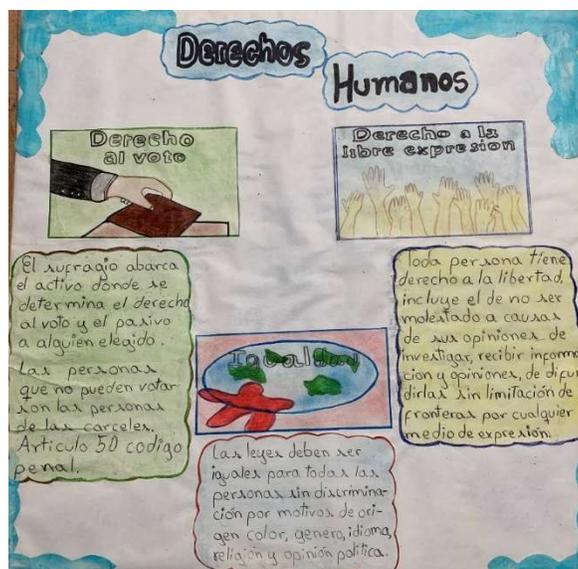
Captura de pantalla dieciséis



Fuente: Producción de clase. Estudiantes CS0201 (2019).

Figura 25.

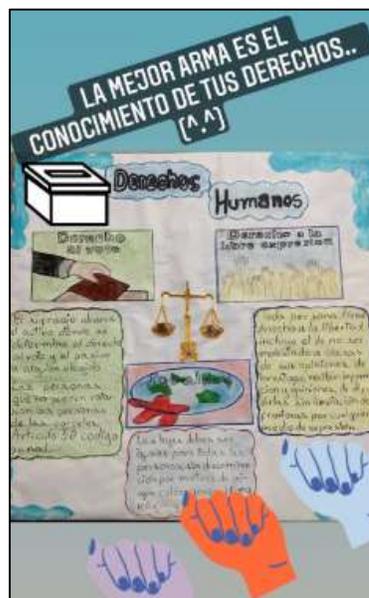
Fotografía seis



Fuente: A. Espinoza (2019)

Figura 26.

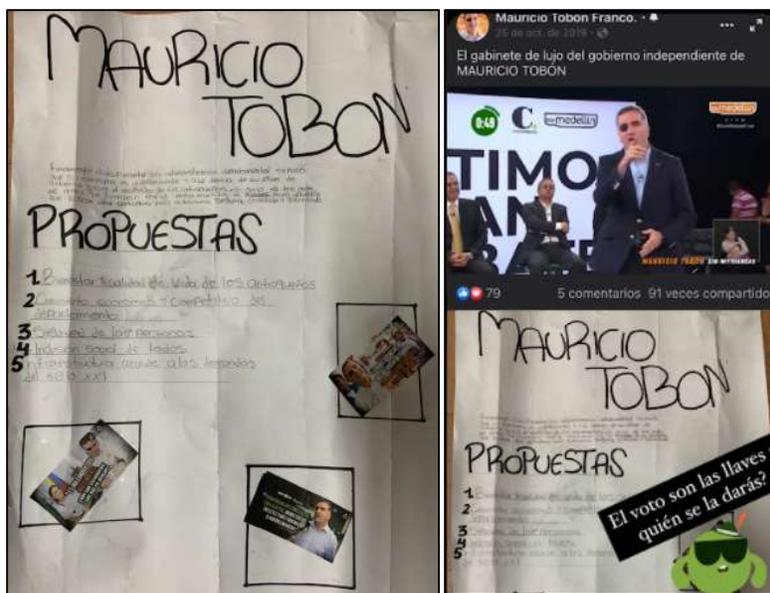
Captura de pantalla diecisiete



Fuente: J. Ríos (2019). *Nota.* Producción realizada en Instagram

Figura 27.

Fotografía siete. Captura de pantalla dieciocho



Fuente: K. Villa, y M. Gutiérrez (2019). *Nota*. Producción realizada en Instagram

Estas últimas son las capturas de pantalla de las producciones digitales y analógicas realizadas en la secuencia didáctica (figuras 24, 25, 26 y 27), y que traen a colación la subcategoría *Convergencia interactiva de medios*. Al respecto, la participación al interior del grupo fue mejorando a partir de las creaciones realizadas en clase con carteleras, en el *video beam* y en el grupo de WhatsApp. Igualmente, los estudiantes interactuaron con diversidad de creaciones hipermedia, que se reflejaron en carteleras, videos del canal local (Teleantioquia), fotos del periódico, capturas de pantalla, fotos y video dramas. Lo anterior se valora porque los “jóvenes, además de los mensajes tipográficos, grabaron y compartieron secuencias audiovisuales con teléfonos móviles que resumieron sus vivencias e inquietudes” (Moreno, 2012, p. 39).

Este trabajo colaborativo sirvió en el proceso aprendizaje de los estudiantes en extraedad, puesto que valores sociales como la empatía, ayuda mutua, comunicación asertiva, solidaridad y compañerismo fomentaron la creación de un ambiente de aprendizaje que favoreció la construcción de conocimiento colectivo. La siguiente afirmación da cuenta de esto:

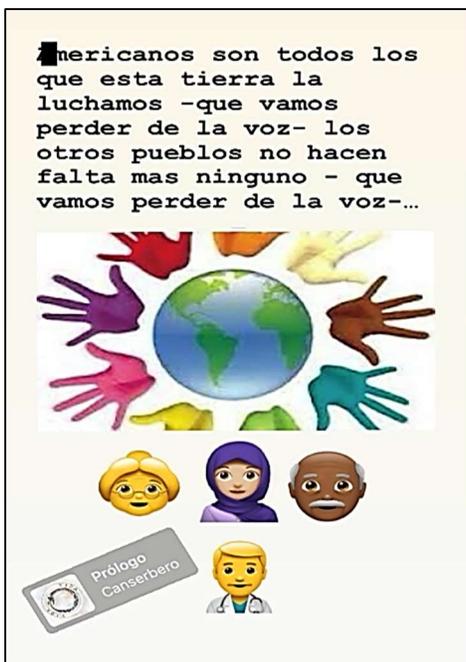
Cuando se les dejaba trabajar por fuera del aula, las actividades que en algún momento se les proponía sin vincular la narrativa hipermedia, no lograban despertar un gran interés y motivación en ellos, pues desde la implementación de la secuencia didáctica se ha logrado reconocer una fuerte conexión entre los estudiantes y su participación con las creaciones hipermediales en clase. Se reconoce poco a poco cómo la propuesta está contribuyendo a la autonomía de los chicos en su proceso educativo (S. Gómez, Comunicación personal de campo ocho, 24 de octubre de 2019).

Dicho esto, las subcategorías *Presentar el contenido autónomo e independiente*, *convergencia interactiva de medios* y *emergencia de nuevas configuraciones* se manifestaron en el discurso y producciones de los estudiantes. De ahí que L. Arrieta afirmó que

Yo me hago entender más fácil editando un video, o tomando un pantallazo y enviándolo al grupo de Whats..., no porque no escriba bien, sino que participar en clase intimida más, entonces no veo lo flexible que decían (L. Arrieta, Comunicación personal, 27 de octubre de 2019).

Figura 28.

Captura de pantalla diez



Fuente: J. Ríos y V. Yépez (2019). *Nota.* Producción realizada en Instagram

Por lo tanto, se logró crear condiciones para transformar de manera autónoma las producciones de los compañeros, y que, por ejemplo, una captura de pantalla editada en WhatsApp se haya configurado de nuevo con música en Instagram, y que tomara partido desde sus referentes y posibilidades. Así, al concebir estas posibilidades en la participación de los estudiantes, se redujeron muchas de las barreras situacionales que pudieron impedir que los estudiantes en extraedad participen en la educación. Entre ellas, se encuentran condiciones de tipo social, cultural, étnico, discapacidad, talentos, ubicación espacial, enfermedad, sistema de responsabilidad penal y biológica (DNP, 2015).

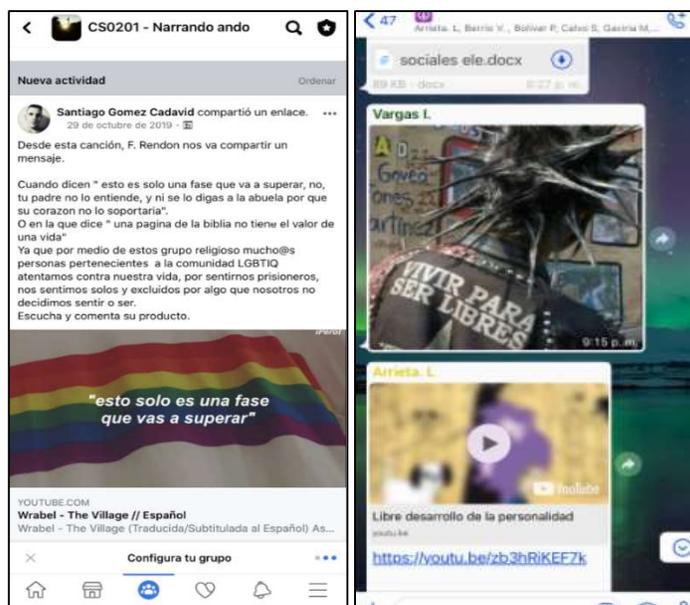
También pudieron reducirse de manera sutil muchas de las barreras de disposición a las que pueden enfrentarse los estudiantes en extraedad al participar en el MEF: *Caminar en*

secundaria. Por ejemplo, la falta de confianza para reingresar y permanecer, y las experiencias negativas previas en la educación formal. En este orden, para Navarro-Newball et al. (2018), el uso de las TIC, guiadas por la narrativa hipermedia, es un gran aliado de la accesibilidad, puesto que gracias a ellas puede potenciarse el conocimiento en el resto de sustancias expresivas (imágenes, audios, videos, capturas de pantalla, fragmentos de videos, entre otros) si alguna de estas se presentase como limitante para participar.

De acuerdo con el apartado anterior, uno de los puntos cruciales para los estudiantes en extraedad, fue poder interactuar, mejorar las relaciones interpersonales y reconocer las diferencias en la diversidad de narrativa hipermedia. Esto, porque a algunos no les gustaba hablar en público, pero les interesaba sentirse reconocidos por los demás compañeros y compartir su producción en la plataforma de WhatsApp, o verla cuando era expuesta ante el grupo por medio del *video beam* desde el grupo de Facebook. Esto se pudo evidenciar en las siguientes capturas de pantalla y cuando K. Villa y A. Espinoza apoyaron la expresión de M. Monsalve en medio de la socialización de su producción: “Así como se está trabajando en las clases, uno no siente la presión de hacer lo que todos hacen, no todos somos buenos para lo mismo, entonces es injusto que piensen que debemos responder igual” (M. Monsalve, Comunicación personal de campo nueve, 30 de octubre de 2019).

Figura 29.

Captura de pantalla diecinueve



Fuente: Estudiantes. *Nota.* Del lado izquierdo, producción compartida en Facebook, y del derecho, producciones compartidas en WhatsApp

En este sentido, en la lógica de la subcategoría *alternativas escolarizadas, semiescolarizadas o no escolarizadas* se logró reconocer que, en la creación de narrativa hipermedia se está dando ese lugar a los estudiantes que habían creído perder, debido a que resaltaron la importancia de utilizar en los espacios de clase los dispositivos y las plataformas. A propósito D. Cuadros y A. Espinosa lo expresaron de la siguiente manera:

Esta es la única clase que deja utilizar cosas que no parecen para estudiar, uno muestra lo que le gusta, les colabora a los parceros y melo [estar bien], se gana el año (A. Espinosa, Comunicación personal de campo ocho, 24 de octubre de 2019).

(...) porque se siente que le dan a uno más importancia, yo en el otro colegio no decía nada porque siempre me trataban de loco, en cambio, con esto puedo mostrar mis habilidades con las grabaciones y lo que he aprendido en robótica (D. Cuadros, Comunicación personal de campo nueve, 30 de octubre de 2019).

Habría que mencionar, además, que los estudiantes reconocieron la importancia de editar videos, imágenes y Power Point para la creación de la narrativa hipermedia. Estos presentaron rasgos en el uso de computadores y dispositivos móviles, además de plataformas como WhatsApp e Instagram. Estas herramientas fueron favorables en el proceso de los estudiantes en extraedad, porque lograron hibridar las formas de participar, al haberles permitido mezclar texto, video, imágenes y audio a partir de otra producción que quizá les sirvió como referente para participar en la secuencia didáctica.

De este modo, se reconoció la subcategoría *hibridación de lenguajes* en algunas de las producciones de los estudiantes, pues, como se nombró en el párrafo anterior, los estudiantes en extraedad se valieron de las posibilidades que les ofrecieron los medios para participar. En la siguiente imagen (figura 30) se aprecia el valor por la diversidad humana a través de tres elementos audiovisuales clave: una imagen que representó la diversidad multiétnica, una canción (“De dónde vengo yo”, de ChocQuibTown), que hace un llamado a esa población vulnerable que ha vivido bajo difíciles condiciones, pero aun así han logrado sobrevivir, y el Hashtag #multiétnico para referenciar al tema.

Figura 30.

Captura de pantalla veinte



Fuente: D. Cuadros (2019). *Nota.* Producción realizada en Instagram

Así, la motivación y el interés por parte de los estudiantes en extraedad para participar fue un fenómeno recurrente en el aula de clase, porque tuvieron la libertad de crear, de acuerdo con sus gustos y posibilidades producciones que interactuaron en el grupo de WhatsApp, tal y como se puede observar en la captura de pantalla veinte (figura 30). Así pues, la creación de narrativa hipermedia facilitó la participación de estos estudiantes, quienes se convirtieron en lecto-autores capaces de seleccionar, transformar e incluso construir nuevos mundos (Tortosa, 2008).

Se planearon así actividades que tuvieron como objetivo formar en competencias ciudadanas a esta población del MEF: *Caminar en secundaria* a partir de la creación de narrativa hipermedia. Por otra parte, con el propósito de reconocer si se alcanzó el objetivo, se preguntó a

los estudiantes de *Caminar en secundaria* ¿qué fue lo que más les llamó la atención de las actividades realizadas en la secuencia didáctica usando diferentes medios? Las respuestas sugirieron un contraste en relación con el proceso educativo formal y normalizado. Al respecto, J. Ríos expresó que

Algunos profesores se dedican a escribir y escribir, así uno no aprende. Se debería hacer todo en juegos, en videos, en cosas así, ¿para qué, profe?, pues para que algunos estudiantes que no puedan aprender fácil con teoría, esas actividades le motivan a avanzar más fácil (J. Ríos, Comunicación personal tres, 4 de noviembre de 2019).

Se resaltó así el reconocimiento de los estudiantes por ver en otras metodologías procesos colaborativos que favorecieron su aprendizaje. Esto los motivó, dado que en la entrevista final se reconoció que *presentar el contenido de manera autónoma e independiente* a través de diferentes dispositivos y plataformas contribuyó a que la convergencia interactiva de medios haya propiciado una mayor interacción. Sin embargo, este intercambio no se dio tanto en la virtualidad (grupo de Facebook y WhatsApp), pero sí adquirió gran fortaleza en los procesos de socialización, colaboración y participación de los estudiantes al interior del aula. Así lo manifestaron J. Palacios, K. Villa, y J. Ríos, cuando se les indagó por ¿cuál crees es la mejor manera para expresar tus ideas en *Caminar en secundaria* y por qué?:

Para mí, videos, exponer, trabajo en grupo y audio no, porque hay muchas personas que les da pena hablar frente a otras personas, pero después de ver en el *video beam*, ya se va quitando la pena (J. Palacios, Comunicación personal ocho, 4 de noviembre de 2019).

Yo creo que grabando con Instagram y con audios, porque es más fácil, y a uno no le da tanta pereza de copiar lo que uno quiere decir, sino que es más fácil hablar y decir las cosas (K. Villa, Comunicación personal diez, 4 de noviembre de 2019).

Primero el video y luego la foto, pues la primera logra reconocer cómo se desarrolla el suceso, y la segunda, porque logra expresar significados en quien la vea, solo va usar su imaginación y sus anécdotas para dar un significado. Cuando no entienden, uno les explica (J. Ríos, Comunicación personal tres, 4 de noviembre de 2019).

En esta línea, se distinguió cómo los estudiantes han expresado cuáles eran los medios que les permitieron participar y además, avanzar en su cumplimiento educativo. Esto conllevó que se hayan generado convergencias analógicas e interactivas con las personas del grupo, el entorno educativo y con el propio dispositivo, algo fundamental para la comunicación y la educación (Moreno y Navarro- Newball, 2016).

Además, se visibilizaron las transformaciones en competencias ciudadanas que se dieron en la individualidad de cada estudiante. Igualmente, la apropiación de los contenidos bajo el uso de ciertos dispositivos y plataformas evidenció cómo potenciaron las capacidades de los estudiantes en extraedad para participar y contar algo a los demás a través del rechazo hacia las situaciones de discriminación y exclusión social en el país, por haber participado de propuestas democráticas que defienden los derechos civiles y políticos. Se puede afirmar entonces que, para *Caminar en secundaria*, “las tecnologías no solo fueron recursos externos, sino también transformaciones interiores de la conciencia, y mucho más cuando afectan la palabra” (MEN, 2010b, p. 71).

En general, se dieron situaciones favorables en la interacción que se produjo a partir de la creación de narrativa hipermedia, con la construcción de espacios de participación continua entre pares, procesos colaborativos y aceptación de las diversas producciones. Los argumentos de los

estudiantes denotaron el valor que le dieron a la secuencia didáctica, al nombrar las fortalezas que tuvieron con la implementación de esta metodología en la adaptación de los contenidos y las actividades en este modelo educativo, más que nada por la manera de participar. Esto se reconoció, por ejemplo, cuando L. Rendon expresó: “exponiendo, haciendo videos. Pues yo entiendo más fácil así que estar todo el día en un colegio copiando y copiando, así el aprender para nosotros es más rápido, lo digo porque vea ya como le participo” (L. Rendón, Comunicación personal nueve, 4 de noviembre de 2019).

Asimismo, se validó la estructura de la narrativa hipermedia como estrategia que transforma las circunstancias a su favor, es decir, los estudiantes reconocieron que se da una condición favorable para avanzar en el proceso educativo a través de esta metodología, pues afirmaron que:

Para mí el beneficio es que con la foto y el video es más fácil explicarlo, porque uno ve la imagen y puede describir qué significa esa imagen, qué está pasando en ese momento en esa imagen, es como un pastel con el que se puede aprender (M. Bolívar, Comunicación personal cinco, 4 de noviembre de 2019).

La ventaja es que el video y series que uno ve, le ayudan a uno a interactuar con los compañeros y, por ejemplo, si a uno le da pena estar al frente de la gente, en un video a usted no le da pena; usted lo graba, lo manda al grupo y listo, las partecitas de serie que tenga que ver con el tema, lo muestran en el *video beam*, y listo (M. Monsalve, Comunicación personal dos, 4 de noviembre de 2019).

Uno trabaja más y más fácil por medio de videos, porque no hay que dirigirse a las personas directamente, entonces como que la pena está eliminada ahí en esa situación (M. Barrera, Comunicación personal once, 4 de noviembre de 2019).

De estas situaciones se dedujo que, para algunos estudiantes, el uso de medios como el video y la foto los motivó a acatar las normas, promover los procesos colaborativos entre pares y fomentar la participación en la clase. Al respecto, se resalta un fragmento de P. Bolívar: “el beneficio es que con la foto y el video es más fácil explicarlo, porque uno ve (...) qué está pasando en ese momento en esa imagen es como un pastel con el que se puede aprender”. Esta afirmación hace referencia a la narrativa hipermedia como una herramienta que les permitió apoyarse para avanzar en el proceso académico, porque, al expresar “es como un pastel”, hace alusión a la capacidad de poder explicar con ayuda de la misma producción, la cual sirvió como estímulo.

Por otra parte, M. Barrera, y M. Monsalve afirmaron que el uso de videos ayudó a los estudiantes a evitar el pánico escénico, gracias a haber expuesto ante los demás compañeros. Igualmente, esto ocurrió con la aceptación progresiva en el aula con un video, una imagen, una captura de pantalla o un audio enviado al grupo de WhatsApp. Esto fue gratificante, pues se identificó que, a través de los procesos de realización de una narrativa hipermedia, los estudiantes entablaron diálogos y negociaciones entre pares.

Este hecho fomentó que al interior del aula las relaciones interpersonales se fortalecieran. Así los lazos de amistad entre los estudiantes para crear estuvieron mediados, como se dijo a lo largo de este apartado, por su cotidianidad. Esta logró articularse a la creación hipermedia en la experiencia o en la visualización en algún medio que referenciara el tema que se estuviese trabajando, lo cual se reflejó en las afirmaciones de P. Bolívar y J. Ríos, así:

(...) Hay momentos con los que uno se identifica, como “ah, eso me pasó a mí” o “esto me está pasando” o “esto le pasó a un familiar mío”, y cuando una imagen o un video se relaciona con uno es como más fácil explicarla, entonces ¡tan!, toma tu captura de pantalla, y así me ayudo (M. Bolívar, Comunicación personal cinco, 4 de noviembre de 2019).

Sí, lo de la violencia me tocó una vez verlo en el centro de la ciudad, pues esas imágenes sí me llegaron al alma porque me tocó ver a veces testimonios y escucharlos de gente que ha sufrido mucho por la guerra en Facebook (J. Ríos, Comunicación personal tres, 4 de noviembre de 2019).

En definitiva, dispositivos como computadores y teléfonos móviles, y plataformas como WhatsApp e Instagram han permitido que la creación de narrativa hipermedia sea una opción viable en el avance académico de los jóvenes en extraedad. Esta opción les permitió establecer una diversidad de posibilidades para participar con libertad y desarrollar así una aptitud ciudadana entre los compañeros del grupo, que no fue acordada mediante un acuerdo, sino en las dinámicas propias que se gestaron y establecieron conforme se realizaba cada producción en la secuencia didáctica.

Capítulo 4. Conclusiones

A lo largo de este trabajo de investigación, se buscó dar una aproximación a cómo una secuencia didáctica diseñada con ayuda de narrativa hipermedia puede incidir en el aprendizaje de competencias ciudadanas de los estudiantes en extraedad del grado 8° y 9° del MEF: *Caminar en secundaria*. Los datos derivados del proceso de análisis ofrecieron algunas conclusiones. Por un lado, en la creación de narrativa hipermedia en el modelo mencionado, se resalta la favorabilidad de estrategias didácticas que incentivan la creación de narrativa hipermedia en esta población para la disminución de obstáculos que limitan su permanencia. Por otro lado, el uso de estas estrategias favorece también el aprendizaje de competencias ciudadanas en estos estudiantes.

En primer lugar, las metodologías que implementen el uso constante de la narrativa hipermedia con estudiantes extraedad del MEF: *Caminar en secundaria* inciden de manera favorable en el aprendizaje de competencias ciudadanas, porque desarrollan la construcción de conocimiento y autoconfianza que los estudiantes en esta condición habían perdido para volver al sistema educativo. Además, al trabajar con esta metodología, se licencia a los estudiantes para que participen según sus posibilidades y autonomía, y usen una foto, una captura de pantalla, un video, una canción de YouTube y las variadas expresiones narrativas que permite internet. Y con ello dar continuidad a la oportunidad que ofrecen los MEF.

Del mismo modo, este proceso generó altos grados de motivación y de mejoras en la convivencia al interior del aula. Esto ocurrió porque, el haber los estudiantes entablado negociaciones entre sí en la manera de producir, fomentó el conocimiento, la confrontación con los compañeros desde la escucha, la comunicación asertiva y la confianza para avanzar en su

proceso educativo. También se evidenció el fortalecimiento de aptitudes como la empatía, toma de perspectiva, generación creativa de opciones, escucha activa y asertividad.

En segundo lugar, el acompañamiento a la variedad de posibilidades de producción de narrativas de los estudiantes fue crucial para que el proceso que tuvo poca interactividad explícita en las plataformas de Facebook y WhatsApp a través de la creación de estas narrativas cobrase sentido en la interacción producida al interior de la clase a través de disposiciones actitudinales en los estudiantes. Igualmente, estos concebían como una oportunidad el hecho de interactuar y trabajar de manera colaborativa. Esto incentivó la autoconfianza desde la oportunidad por participar de manera autónoma, dado que fue de suma importancia para reconocer constantemente qué estudiantes se habían apropiado de ser actores de su proceso formativo con independencia y reconocimiento de sus pares académicos.

Siguiendo esta línea, se resaltó también el papel de estas narrativas en la disminución de barreras de disposición a las que pueden enfrentarse los estudiantes en extraedad al momento de participar y permanecer en el MEF: *Caminar en secundaria*. Precisamente, es de suma importancia reconocer que el reingreso de estos estudiantes había estado marcado por barreras de disposición a las que pudieron enfrentarse al participar en el MEF mencionado. Esto contrarresta la falta de seguridad para reingresar y permanecer, que ha legitimado en esta población una visión de desconfianza frente a las acciones y actitudes de los actores que conforman el sistema escolar, al sentir que son de nuevo vulnerables a la repitencia o a la deserción. Por lo tanto, estas son experiencias negativas recurrentes en el expediente de muchos estudiantes, que no les ha permitido vincularse fácilmente y con seguridad, porque creen que no se flexibilizan las actividades, contenidos, tiempos y su evaluación para permitirles avanzar.

Según lo anterior, el hecho de presentarles propuestas que tenían como objetivo mejorar sus oportunidades de permanencia a partir del fortalecimiento de competencias ciudadanas, posibilitó trabajar la narrativa hipertextual según su contexto y posibilidades, otorgándoles reconocimiento constante y motivación, elementos fundamentales para que se nivelen en cuanto a su edad y grado, y continúen sus estudios.

Como conclusiones finales, el contexto propició las circunstancias para que cada estudiante materializará en sus producciones experiencias de su entorno, con el fin de avanzar en su etapa educativa. En este sentido, las dinámicas, lenguajes y construcciones que se dieron a partir de la interacción entre pares al interior de la IEMR sede Conrado González constituyeron un referente y diagnóstico del cómo estos se relacionan en su cotidianidad, y así poder desarrollar estrategias que busquen mejorar o transformar estos conocimientos, valores y prácticas ya habitados.

En cuanto a la población de estudiantes en extraedad, se concluye que aquellos pertenecientes al MEF: *Caminar en secundaria* deben participar, independientemente de la asignatura, en estrategias que promuevan la autoconfianza y el fortalecimiento de los vínculos socioafectivos, que respondan a las condiciones particulares y necesidades de una población, afectada desde la educación formal, al entrar en desfase edad-grado. Esto ha creado imaginarios que han limitado su interés por participar y conservar su permanencia en el sistema escolar.

En torno a la metodología, se concluye que el haber abordado el objeto de estudio desde las diferentes técnicas propuestas, brindó mayor confianza en los datos recolectados para el proceso investigativo. Asimismo, el haber elegido instrumentos de carácter etnográfico contribuyó a evidenciar, reconocer y adquirir información importante a través de los gestos, lenguajes, dinámicas y producciones para los resultados de la investigación. Además, el uso de estrategias

interactivas para la recolección de datos (como el taller) permitieron a los estudiantes adscritos al MEF de la IEMR desvanecer gradualmente las dinámicas ya interiorizadas en la educación formal.

Habría que mencionar, además, que la perspectiva inductiva e interpretativa que se utilizó en este trabajo de investigación permitió explorar y describir elementos que inciden en la formación en competencias ciudadanas con estudiantes del MEF: *Caminar en secundaria*. Por consiguiente, esto podría ser un punto de partida para aquellas investigaciones que se cuestionen por el uso de las TIC en MEF y estudios sobre la influencia de las TIC en la formación de competencias ciudadanas.

Por otra parte, las tres categorías que se plantearon para este trabajo de investigación surgieron de la experiencia y la escasez evidenciada en la revisión de literatura, dado que esta no reflejaba de manera contundente las categorías principales que se eligieron para dar respuesta a la pregunta planteada. Esto ayudó a articularse efectivamente al objeto de estudio y orientar una visión más amplia para explorar los resultados derivados de este trabajo de investigación.

En este sentido, la pregunta propuesta para este trabajo de investigación: ¿cómo incide la creación de narrativa hipermedia en el aprendizaje de competencias ciudadanas en los estudiantes del modelo de educación flexible Caminar en secundaria CS0201, ciclos 8° y 9° de la Institución Educativa Mariscal Robledo?, continua vigente, y aunque este trabajo de investigación propuso una de la multiplicidad de respuestas posibles, esta todavía es exploratoria. Cabe resaltar también que es una pregunta abierta, con lo cual puede ser abordada de diversas maneras y, por ende, responder desde un espectro multidisciplinar y metodológico más amplio.

4.1. Limitaciones

En la realización de este trabajo de investigación se presentaron varias limitaciones. Se resaltan cinco:

La primera: deslegitimar los ideales de los estudiantes impuestos en la institución educativa, pues han habituado procesos de estímulo y castigo a partir de su responsabilidad en estos espacios. En otras palabras, en varios momentos los docentes de otras áreas se acercaban a solicitar que, por favor, les recalcará a los estudiantes que esta metodología de trabajo solo tenía validez dentro de la estrategia que se estaba implementando con ellos, no en las demás clases, lo cual generó confusiones al momento de avanzar en la aplicación de la secuencia didáctica.

Segunda: la asistencia fue una dificultad recurrente en todas las actividades que implicaron un compromiso de asistir, pues, en algunas situaciones, varios de los estudiantes seleccionados como participantes del trabajo de investigación presentaron inasistencias en la institución educativa, por pertenecer al grupo de mediadores, de medio ambiente o de democracia, por lo que se dificultaba el desarrollo de la secuencia didáctica con todos los participantes.

Tercera: esta fue una limitación de carácter metodológico, porque los participantes seleccionados pertenecían a una institución educativa, por lo que algunas veces se realizaban cambios en los horarios o, por jornadas institucionales, se tenía que cancelar el normal desarrollo de la aplicación de los instrumentos, en especial la observación participante. Esto implicó que se extendiera en tiempo de la secuencia didáctica.

Cuarta: como un hecho ajeno a la voluntad del investigador, hubo condiciones de cuarentena en el ámbito nacional generadas a raíz de la pandemia de la COVID-19, que no permitieron que se compartieran los resultados del trabajo de investigación con toda la comunidad educativa, dado que el MEN decretó llevar el aprendizaje a los hogares hasta el mes de diciembre

del año 2020 para evitar posibles brotes del virus en las instituciones educativas oficiales del municipio de Medellín.

Quinta: en la medida en que se privilegió la literatura en español, faltó indagar más sobre el descriptor específico que se emplea en la literatura anglosajona para las competencias ciudadanas, es decir, “*civic education*”. Sin embargo, esto se equilibró con las necesidades particulares del contexto que propone Chaux (2005) para formar en competencias ciudadanas.

4.2. Recomendaciones generales

Igualmente, se resaltan cinco recomendaciones, que se exponen a continuación:

Primera: para futuras investigaciones en la IEMR, pactar con los directivos de la institución planes de contingencia frente a las dificultades para realizar el trabajo de campo, como son los cambios de horarios, el adelantar las clases, los días institucionales, entre otros.

Segunda: al realizar futuras investigaciones con población en extraedad, se recomienda usar técnicas de investigación interactivas, porque mediante estas se pueden diseñar estrategias que vinculen la colaboración entre pares académicos.

Tercera: analizar las implicaciones de usar metodologías que posibiliten altos grados de motivación con la población en condición de extraedad, así que vincular estas estrategias al interior de las políticas institucionales sería un ajuste razonable dentro del enfoque curricular de la estrategia.

Cuarto: sería interesante usar narrativa hipermedia en un grupo de educación formal, como plan de contingencia para aquellos a estudiantes que quizá están a punto de sobrepasar el límite edad-grado ya institucionalizado por el MEN.

Cinco: utilizar técnicas etnográficas al inicio de la investigación con un carácter meramente descriptivo y prolongado en tiempo, con el fin de entablar un reconocimiento más sólido de los patrones y divergencias que se presentan al interior de las dinámicas de una población en particular.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Notas y referencias bibliográficas*.
https://www.researchgate.net/publication/48138574_Desarrollo_de_escuelas_inclusivas
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Alcaldía de Medellín. (2019). *Circular N. 201960000030 del 2019*.
<https://medellin.edu.co/normatividad/circulares/1083-circular-201960000030/file>
- Alcaldía de Medellín. (2016). *Boletín 03 de 2016: evolución de la tasa de extraedad en Medellín. 2010-2015*. <https://bit.ly/3nEsluO>
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Ed. Labor.
- Asinsten, G., Espiro, M. y Asinsten, J. (2012). *Construyendo la clase virtual: métodos, estrategias y recursos tecnológicos para buenas prácticas docentes*. Novedades educativas.
- Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios: dilemas de la educación en la era digital: ¿Dónde se construyen las nuevas ciudadanías?* Paidós.

- Barinaga, B., Moreno, I. y Navarro-Newball, A. (2017). La narrativa hipermedia en el museo. El presente del futuro. *Obra digital: revista de comunicación*, (12), 101-121.
<https://doi.org/10.25029/od.2017.119.12>
- Bazeley, P. (2009). Analyzing Qualitative Data: More Than “Identifying Themes”. *Malaysian Journal of Qualitative Research*, 2(2), 6-22.
https://www.researchgate.net/publication/237458922_Analysing_qualitative_data_More_than_#39;identifying_themes
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative Data Analysis: Practical Strategies*. Sage.
- Bermúdez, G. (2015). Escritura(s) y modos de subjetivación: del ciudadano moderno a la subjetividad juvenil contemporánea. *Enunciación*, 20(1), 56-67.
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.1.a04>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. (2.ª ed.). La Muralla.
- Blevins, B., LeCompte, K. & Wells, S. (2016). Innovations in Civic Education: Developing Civic Agency Through Action Civics. *Theory & Research in Social Education*, 44(3), 344-384.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1203853>
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, (352), 353-378.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3224166&orden=255162&info=link>
- Calzadilla, M. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-10.
<https://doi.org/10.35362/rie2912868>
- Camps, A. (1995). La secuencia didáctica como unidad de enseñanza/aprendizaje de la composición escrita en la escuela. *Textos*, (5), 24-28.

- Camps, A. (1996). Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *Cultura y educación*, 8(2), 43-57. <https://doi.org/10.1174/113564096763277715>
- Camps, A. y Zayas, F. (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Graó.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. LOM ediciones. <https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2015/08/canales-eron-manuel-metodologias-de-la-investigacion-social.pdf>
- Carrasquilla, A. (2018). Incidencias de lo digital: prácticas de escritura híbridas y su relación con la ciudadanía en un colectivo de comunicación comunitaria. En C, Cobo, S, Cortesi; L. Brossi, S. Doccetti, A. Lombana, N. Remolina, R. Winocur y A. Zucchetti (eds.), *Jóvenes, transformación digital y formas de inclusión en América Latina* (pp. 51-61). Penguin Random House.
- Castro, H. (2011). Ponencia de la representante del Ministerio de Educación de Colombia. En E. García (Comp.), *Un Mundo por Aprender. Educación sin Escuela (ESE), Autoaprendizaje Colaborativo (AC) y Educación en Familia (EF)* (pp. 253-262). Universidad Nacional de Colombia. <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/Un-mundo-por-aprender-Garc%C3%ADa-Erwin-2010-pdf.pdf>
- Chaux, E. (2005). *Estructura y Proceso de Construcción. Taller Internacional de Formación en competencias Ciudadanas*. OEA.
- Chaux, E. (2009). Citizenship competencies in the midst of a violent political conflict: The Colombian educational response. *Harvard Educational Review*, 79(1), 84-93. <https://doi.org/10.17763/haer.79.1.d2566q027573h219>
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2012). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ediciones Uniandes.

- Cobo, C. (2016). *La Innovación Pendiente.: Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Penguin Random House.
- Congreso de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994. Ley general de educación*. Diario Oficial n.º 41.214.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Congreso de Colombia. (1997, 19 de diciembre). *Decreto 3011 de 1997*. Diario Oficial N.º 43202.
<http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1507319>
- Constain, C., Forero, N. y Benavides, J. (2012). Modos en que las TIC re-configuran el ejercicio de la ciudadanía: análisis comparativo de la relación entre las TIC y la ciudadanía en Bogotá y Popayán. *Revista Educación y desarrollo social*, 6(1), 91-106.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386196.pdf>
- Constitución Política de Colombia. [Const.] (1991). Artículo 67. Legis.
- Crook, C. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Ediciones Morata.
- Delgado, B. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*. FEDESARROLLO. <http://hdl.handle.net/11445/190>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa: Paradigmas y perspectivas en disputa*. Gedisa.
- Departamento Nacional de Planeación - DNP. (2015). *Colombia - Evaluación institucional y de resultados de la Estrategia Modelos Educativos Flexibles (MEF)*. ANDA.
https://anda.dnp.gov.co/index.php/catalog/36/data_dictionary
- Díaz, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque por competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 11-33. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART1.pdf>

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Ferrés, J. (2010). Educomunicación y cultura participativa. En R. Aparici (coord.), *Educación: más allá del 2.0* (pp. 251-266). Gedisa.
- Ferro, C., Martínez, A. y Otero, M. (2009). Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. *EDUTECH. Revista electrónica de Tecnología educativa*, (29), 1-12.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2009.29.451>
- Fink, A. (2019). *Conducting research literature reviews. From the internet to paper*. Sage publications.
- Flórez, K. y Ramírez S. (2014). *El sujeto sumergido en ambientes virtuales de aprendizaje, en emergencia hacia la construcción de su ciber ciudadanía* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. Repositorio UCM.
<http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/792/Karen%20Lorena%20Florez%20Hoyos.pdf?sequence=1>
- Fundación Manuel Mejía. (2014). Estrategia de nivelación para estudiantes en extraedad. En Procasur (comp.), *Oportunidades para la juventud rural en Colombia* (pp. 88-89). FIDA.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad Eafit.
- García, B., González, S., Quiroz, A. y Velásquez, A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigo.

- Gómez, G. (2010). Investigación-Acción: Una metodología del docente para el docente. *ReLigüística Aplicada*, (7), 1-13. http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.pdf
- Gros, B. (2004). De cómo la tecnología no logra integrarse en la escuela a menos que... cambie la escuela. *Jornada Espiral*, 1-9. http://repositoriorecursos-download.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=5728a709-5aa5-4403-83ca-d282d2c7dd9e&rec_id=116176
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma. <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/guber-r-2001-la-etnografia.pdf>
- Han, B. (2014). *En el enjambre*. Herder Editorial.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.^a ed.). McGraw Hill. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Herrera, I. (2016). *Diseño de una propuesta de motivación como estrategia de aprendizaje en el área de Lengua Castellana y Competencias Ciudadanas, para los alumnos de la Escuela Normal Superior de Ibagué (Tolima), que pertenecen al programa del modelo educativo flexible aceleración del aprendizaje en Colombia [Tesis de maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]*. Repositorio UNAD. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/9044/1110486250.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Huertas, O., López, D. y Fonseca, L. (2019). La pedagogía para la paz y el Programa de Aceleración del Aprendizaje. Estudio de caso: Colegio San Francisco I. E. D., Ciudad Bolívar. *Via Inveniendi et Iudicandi*, 14(1), 13-48. <https://doi.org/10.15332/s1909-0528.2019.0001.01>

- ICFES. (2017). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016. Informe nacional para Colombia 2017*. Mineducación. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/179660/Informe+nacional+estudio+internacional+de+educacion+civica+y+ciudadana+iccs+2016.pdf>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós Ibérica S.A. <https://stbngtrrz.files.wordpress.com/2012/10/jenkins-henry-convergence-culture.pdf>
- Kahne, J., Hodgin, E. & Eidman-Aadahl, E. (2016). Redesigning Civic Education for the Digital Age: Participatory Politics and the Pursuit of Democratic Engagement. *Theory & Research in Social Education*, 44(1), 1-35. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1132646>
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: qualitative social*, 6(2), 1-32. <http://diverrisa.es/uploads/documentos/LA-OBSERVACION-PARTICIPANTE.pdf>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. (3.^a ed.). Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Lizarralde, C. y López, A. (2011). La comunicación y la estética en los procesos de virtualización. *Signo y Pensamiento*, 30(59), 248-263. <http://www.scielo.org.co/pdf/signo/v30n59/v30n59a17.pdf>
- Malfasi, S. (2014). *Estudio de caso: Fortalecimiento de competencias ciudadanas a través de estrategias mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación* [Tesis de

- maestría, Universidad de la Sabana]. Repositorio Universidad de La Sabana.
<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/11587/Sayana%20Malfasi%20Martinez%20%28tesis%29...pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martín-Barbero, J. (2004). Ciudadanía, democracia y diálogos sociales en América Latina. *Tablero*, (69), 19-27.
- Martín-Barbero, J. (22 al 28 de marzo de 2009). Ciudad educativa: de una sociedad con sistema educativo a una sociedad del conocimiento y el aprendizaje [conferencia]. *11 festival internacional Zemos. Educación expandida*. Sevilla, España.
- Martín-Moreno, M. (15 al 17 de diciembre de 2004). Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento [conferencia]. *IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada, España.
http://webcasus.usal.es/edenred/documentos/Quintina_Martin_Moreno.pdf
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), 27.
http://files.doctorado-en-educacion-2-cohorte.webnode.es/200000071-abf7bacf11/MARTINEZ_MIGUELEZ_La%20investigacion_accion_en_el_aula.pdf
- Martínez, M., & Ferreira, S. (2010). The “Black s Wheel”: a technique to develop hypermedia narratives [simposio]. *Online Proceedings of the 11th Int. Symp. Austin, Texas*.
<https://isoj.org/wp-content/uploads/2018/01/MartinezFerreira10-1.pdf>
- Medina, A. (2011). *Uno no escoge lo que va a pasar mañana. Vivencias y significados en torno a las competencias ciudadanas de convivencia y paz en estudiantes de séptimo grado, en la Institución Educativa Jesús Rey* [Tesis de maestría, Universidad de San Buenaventura].
 Repositorio USB.

http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/558/1/Escoge_Pasar_Manana_Medina_2011.pdf

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2010a). *Manual de implementación. Modelo educativo aceleración del aprendizaje*. Mineducación. https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Aceleracion_del_Aprendizaje/Guia_del_docente/Manual%20Operativo.pdf

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2010b). *Manual de implementación. Caminar en secundaria*. Mineducación. https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Caminar%20en%20Secundaria/Guias_del_docente/Manual%20Implementacion_baja.pdf

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2014). *Guía No. 48. Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas*. MEN. <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2048.pdf>

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026*. MEN.

- http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (s. f.). *Extraedad*.
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82787.html>
- Mockus, A. (2004). Formación en cultura ciudadana: la experiencia bogotana. *Foro Educativo Nacional*, 33-51. http://espacioyciudad.com/wp-content/uploads/2019/02/Formacion_en_Cultura_Ciudadana_la-experiencia_bogotana.pdf
- Moreno, I. (2012). Narrativa Hipermedia y Transmedia. En V. Perales (coord.), *Creatividad y discursos hipermedia* (pp. 1-40). Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Moreno, I. y Navarro-Newball, A. (2016). El hipermedia móvil como nuevo medio y sub protagonismo en la creación transmedia. *Revista Kepes*, 13(13), 145-170. <https://doi.org/10.17151/kepes.2016.13.13.8>
- Navarro-Newball, A., Barinaga, B. & Moreno, I. (2018). Hypermedia Narrative as a Tool for Serious Games. En N. Lee (ed.), *Encyclopedia of Computer Graphics and Games* (pp. 1-3). Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-08234-9_202-1
- Northcutt, N. & McCoy, D. (2004). *Interactive qualitative analysis: A systems method for qualitative research*. Sage Publications, Inc.
- Parque Explora. (2015). *Discurso de Martha Nussbaum*. <https://www.parqueexplora.org/aprende/actualidad/discurso-de-martha-nussbaum>
- Páez, S. (2016). Competencias ciudadanas: Representaciones sociales y prácticas pedagógicas en las Unidades Tecnológicas de Santander. *Espiral. Revista de Docencia e Investigación*, 6(1) 59-90. <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/1588/1248>

- Pérez, M., y Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el Campo del lenguaje*. CERLALC.
- Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y Narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. (6.^a ed.). Siglo veintiuno.
- Rueda, R., Fonseca, A. y Ramírez, L. (2013). *Ciberciudadanías, cultura política y creatividad social*. Universidad Pedagógica Nacional. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20170801033504/pdf_396.pdf
- Rueda, R. (2014). Subjetividad, tecnicidad y formación. En A. Camargo (ed.), *Educación y tecnologías de la información y la comunicación* (pp. 137-166). Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz, A. y Chau, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. ASCOFADE. <https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/la-formacion-de-competencias-ciudadanas.pdf>
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage publication.
- Salinas, J. (2009). Innovación educativa y TIC en el ámbito universitario: Entornos institucionales, sociales y personales de aprendizaje [conferencia]. *II Congreso Internacional de Educación a distancia y TIC*. Lima, Perú. https://www.researchgate.net/publication/232242279_Innovacion_educativa_y_TIC_en_el_ambito_universitario_Entornos_institucionales_sociales_y_personales_de_aprendizaje
- Salinas, J. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *RED. Revista de educación a distancia*, (32), 1-23. <https://www.um.es/ead/red/32/salinas.pdf>

- Salinas, J. (2013). Enseñanza Flexible y Aprendizaje Abierto, Fundamentos clave de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 53-70). Marfil.
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/30410/1/capitulo3.pdf>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. ICFES.
<https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Editorial Gedisa.
- Selwyn, N. (2009). The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364-379.
<https://doi.org/10.1108/00012530910973776>
- Slater, M., Zimmerman, D., Tipton, M., Halvorson, H., Kean, T. y Rost, J. (1994). Hypermedia use by the Disadvantaged: Assessing a Health Information Program. *Hypermedia*, 6(2), 67-86. <https://doi.org/10.1080/09558543.1994.12031228>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
<https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Tortosa, V. (2008). *Escrituras digitales: tecnologías de la creación en la era virtual*. Universidad de Alicante. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5151530.pdf>
- UNESCO. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial, preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>
- UNESCO. (15 de diciembre de 2019). Desarrollo de la educación. *Tesaurus*.
<http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/page/?uri=http%3A%2F%2Fvocabularies.unesco.org%2Fthesaurus%2Fconcept8&>

- Uribe, A. (2018). Concepto y prácticas de educación expandida: una revisión de la literatura académica. *El Ágora USB*, 18(1), 277-292. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3456>
- Vadeboncoeur, J., & Padilla-Petry, P. (2017). Learning from teaching in alternative and flexible education settings. *Teaching Education*, 28(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1265928>
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. The interview in the qualitative research: trends and challengers. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3945773.pdf>
- Villa, V. (2015). Las comunidades de aprendizaje en la enseñanza de las habilidades de lectura crítica de textos hipermediales. *Revista de Investigaciones*, 15(26), 134-143. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i2.50>
- Vitorelli, K., De Almeida, A., Dos Santos, C., Lopes, C., Ribeiro, P. y Mendes, M. (2014). Hablando de la Observación Participante en la investigación cualitativa en el proceso salud-enfermedad. *Index de Enfermería*, 23(1-2), 75-79. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132->

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado

Medellín, Antioquia. Lunes, 16 de septiembre de 2019

Estimado padre/madre de familia:

Yo, Santiago Gómez Cadavid, estudiante de Maestría de la línea Educación y TIC, identificado con cédula de ciudadanía 1037618482, me encuentro realizando la investigación titulada “Narrativas de la cotidianidad en lo virtual, estrategia de formación en competencias ciudadanas en el modelo de educación flexible: *Caminar en secundaria*”, adscrita al grupo de investigación “Didáctica y Nuevas Tecnologías” de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, y que cuenta con la asesoría del profesor Alejandro Uribe Zapata.

El propósito de esta investigación es contribuir al campo de los estudios en educación que se ocupan del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en modelos de educación flexible diferentes al aula regular, para aportar al desarrollo de nuevas formas de participación escolar.

La investigación contará con la implementación de una secuencia didáctica, que consistirá en el desarrollo de clases tipo taller para que los jóvenes aprendan maneras de crear relatos a partir de la narrativa hipermedia. Como parte de la implementación, los estudiantes crearán una serie de contenidos sobre participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad, y valoración de las diferencias. En ocasiones, darán testimonios sobre su participación en el proyecto.

El propósito de esta carta es informarle acerca de la participación de su hijo/a en esta investigación, y solicitar su permiso para que

1. Su hijo/a participe en las actividades de implementación y evaluación de la estrategia de formación.

2. La documentación (fotográfica o audiovisual) en la que aparezca su hijo/a pueda ser utilizada como parte de la recolección documental del proyecto de investigación.

Si por alguna razón usted **NO** quiere que su hijo/a aparezca en la recolección documental del proyecto o participe en su evaluación, por favor, **NO** firme esta carta.

Si, por el contrario, autoriza la participación de su hijo/a, por favor, firme el documento, y envíelo con su hijo/a a la institución educativa; es decir, para autorizar a su hijo, es necesario que nos devuelva esta carta con su firma.

Cordialmente,

Santiago Gómez Cadavid

Estudiante de Maestría, Universidad de Antioquia

santiago.gomez@gmail.com

Por favor, diligencie este desprendible y devuélvalo a la institución educativa SOLAMENTE EN CASO DE SÍ ESTAR DE ACUERDO con que su hijo/a aparezca en la recolección documental del proyecto; es decir, si usted NO está de acuerdo, NO debe diligenciar este desprendible.

Yo _____ (nombre del acudiente responsable) _____, padre, madre o acudiente de (nombre del estudiante) _____ de la Institución Educativa Mariscal Robledo del curso CS-0201, SÍ autorizo a mi hijo/a para que aparezca en la recolección documental del proyecto de investigación.

Firma: _____

Anexo 2. Guía taller y entrevista semiestructurada diagnóstica

Objetivo(s):	Reconocer los intereses y dinámicas de los estudiantes de <i>Caminar en secundaria</i> para participar con la creación de narrativa hipermedia.		
Público objetivo:			
Lugar:			
Fecha:		Hora inicio:	Hora final:
Facilitador:			

Actividad	Duración en minutos	Descripción	Materiales	Responsable
Dinámica de integración para promover la comunicación entre los participantes				
Ejercicio reflexivo y práctico en micro grupos				
Exposición de las reflexiones y producciones realizadas				
Socialización grupal				

Guía de entrevista diagnóstica
<p>Objetivo de la entrevista: Dialogar con un estudiante de <i>Caminar en secundaria</i> sobre algunas de las temáticas que configuran las competencias ciudadanas y los modelos de educación flexible, con el fin de reconocer ideales, prácticas y dinámicas ya gestadas en su cotidianidad.</p> <p>Perfil del entrevistado: Estudiantes del modelo de educación flexible <i>Caminar en secundaria</i> han expresado que su experiencia en el modelo de educación flexible les ha cambiado algunas visiones, prácticas y perspectivas dentro de su desarrollo en el proceso educativo al interior de la I. E.</p>

Introducción: Antes de comenzar con la entrevista, quiero reiterar que esta es totalmente confidencial y solo será utilizada para fines netamente académicos, y, al finalizar la investigación, se presentarán los resultados a la comunidad educativa.

Datos del estudiante: Nombre completo: _____

Edad: _____ Grupo: _____

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Preguntas guía:

- ¿Cómo ha sido tu experiencia en la estrategia?
- ¿Crees que el modelo de educación flexible: *Caminar en secundaria* es diferente a un modelo de educación formal o tradicional, es decir, un grado en un año? Sí o no y explica.
- Según lo transcurrido del año, ¿crees que utilizar los módulos de *Caminar en secundaria* al pie de la letra se contextualizan en nuestro entorno? Sí o no y por qué.
- ¿Cómo defines ser ciudadano? Explica tu respuesta.
- ¿Desde la comunicación, la negociación de problemas y la participación se puede promover el bienestar de nuestra comunidad? Sí o no y por qué.
- Desde tu experiencia en el programa *Caminar en secundaria*, ¿qué actividad dices es primordial para formar un ciudadano? ¿Por qué?
- Según lo transcurrido del año, ¿crees que utilizar los módulos de *Caminar en secundaria* al pie de la letra ayudan a avanzar académicamente en nuestro entorno? Sí o no y por qué.

Anexo 3. Guía de diario de campo

Sesión N.º:
Técnica: Observación participante.
Instrumento: Diario de campo.
Nombre del observador: Santiago Gómez Cadavid.
Objetivo general de la investigación: Explorar la incidencia de una propuesta didáctica, apoyada en narrativa hipermedia, que permite trabajar competencias ciudadanas en un modelo de educación flexible pensado para el contexto urbano de la Institución Educativa Mariscal Robledo.
Objetivos a los que apunta este instrumento: Observar fenómenos, gestos, lenguajes y comportamientos en la implementación de una propuesta didáctica para la enseñanza de las competencias ciudadanas del ciclo 8° y 9° del MEF: <i>Caminar en secundaria</i> CS0201 mediante la creación de narrativa hipermedia.

Aspectos generales	Descripción
Fecha:	
Hora y sesión:	
Duración de la observación:	
Lugar:	
Tipo de actividad observada:	
Roles y asistentes:	
Observaciones del espacio:	
Equipos y materiales:	

Características del encuentro	Descripción
Objetivo de la sesión:	
Momentos de la sesión:	
Notas de observación:	

<ul style="list-style-type: none">• Realidad observada.• Actitud de los estudiantes.• Desarrollo de las actividades.• Dificultades al finalizar.	
Notas teóricas: Se relaciona con las categorías de investigación: <ul style="list-style-type: none">• Competencias ciudadanas.• Narrativa hipermedia.• Modelos de educación flexible.	
Notas personales: (Relata sentimientos del observador frente a ciertas circunstancias.)	

Anexo 4. Guía entrevista semiestructurada

Guía entrevista
<p>Antes que nada, quiero agradecerte por la participación en este proyecto, y espero que te encuentres muy bien. Mi nombre es Santiago Gómez Cadavid, estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia, y quisiera conocer tu experiencia en este trabajo de investigación.</p> <p>El objetivo de la entrevista es valorar la incidencia de la creación de narrativa hipermedia en la enseñanza de competencias ciudadanas en el modelo de educación flexible: <i>Caminar en secundaria</i>. Esta entrevista es totalmente confidencial, y solo se utilizará para fines netamente académicos. Al finalizar la investigación, se presentarán los resultados a la comunidad educativa.</p>
Datos del estudiante
<p>Nombre completo: _____</p> <p>Edad: _____ Grupo: _____</p> <p>Fecha: _____ Hora: _____</p> <p>Lugar: _____</p>
Guía por categorías de investigación.
Modelos de educación flexible
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo crees que se diferencia la educación tradicional con el modelo de educación flexible: <i>Caminar en secundaria</i>? • ¿Qué es <i>Caminar en secundaria</i>? • Según tu experiencia a lo largo del año, ¿cómo crees que deberían ser las clases en <i>Caminar en secundaria</i>? • ¿Cuál crees que es el objetivo de <i>Caminar en secundaria</i>? ¿Por qué? • ¿Qué cambio harías al MEF <i>Caminar en secundaria</i>? ¿Por qué? • ¿Qué resaltas de la experiencia en el MEF <i>Caminar en secundaria</i>? ¿Por qué? • ¿Recomendarías este MEF a otro compañero? Sí o no y por qué. • ¿Por qué los estudiantes eligen esta estrategia? • ¿Hay un elemento que distinga a <i>Caminar en secundaria</i>?

- ¿Crees que hay algún beneficio o perjuicio al participar de *Caminar en secundaria*? ¿Por qué?

Concepciones de competencias ciudadanas

- ¿Qué es para ti un ciudadano y qué habilidades debe tener?
- ¿Qué actuaciones representa el ejercicio de la ciudadanía?
- ¿Se puede aprender cómo construir una sociedad pacífica, el respeto, los derechos de los demás y ser incluyente, sin importar las diferencias, al participar en *Caminar en secundaria*?
- ¿Qué representa un ciudadano?
- ¿Qué le enseñarías a un estudiante para que sea un ciudadano?
- ¿Crees que en el grupo se hacen las producciones pensando en los demás? Sí o no y por qué.
- ¿Crees que hay alguna relación entre las producciones realizadas en clase y tener habilidades como ciudadano? Sí o no y por qué.
- ¿Crees que la vida cotidiana tiene que ver con la ciudadanía? ¿Por qué?
- ¿Se puede mejorar la ciudadanía? Sí o no y cómo.
- ¿Crees que trabajar con los compañeros es una ventaja o desventaja? ¿Por qué?
- ¿Qué es un ciudadano? Explica.
- Según lo transcurrido estos dos meses, ¿crees que trabajar con los compañeros así ayuda a avanzar en el proceso educativo?

Narrativa hipermedia

- ¿Qué fue lo que más te llamó la atención de las actividades realizadas en la secuencia didáctica usando diferentes medios?
- ¿Cómo compartes las ideas con los demás compañeros?
- ¿Por qué participar de este modo en *Caminar en secundaria*?
- ¿Qué diferencias hay entre las estrategias de educación formal y las que se implementan en *Caminar en secundaria*?
- ¿En qué situaciones prefieres crear una narrativa hipermedia y en cuál realizar un escrito?
- ¿Qué medio prefieres para realizar tus producciones (móvil, computador de mesa, portátil o tableta)?

- ¿Cuáles crees que son las ventajas y desventajas de esta metodología?
- ¿Cuál crees que es la mejor manera para expresar tus ideas en *Caminar en secundaria*? ¿Por qué?
- ¿Crees que es importante el uso de audiovisuales en *Caminar en secundaria*? Sí o no y por qué.
- ¿Qué importancia le das a usar estas herramientas dentro de clase?
- ¿Qué sientes al usar estas herramientas dentro de clase?
- ¿Cómo eliges los temas para participar en clase usando esta metodología? ¿Por qué?
- ¿Qué permite el uso de estas metodologías con los estudiantes de *Caminar en secundaria*?

Anexo 5. Secuencia didáctica

Sesión 1
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exponer el proyecto a los estudiantes. • Exponer las mejoras del salón abandonado de la sede Conrado González, como el laboratorio audiovisual de la institución. • Diagnosticar los saberes previos de los estudiantes del programa <i>Caminar en secundaria</i>, en conexión con los conceptos clave del proyecto de investigación. • Conformar equipos colaboradores de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> • Colaboradores audiovisuales. • Colaboradores voceros. <p>Momento de apertura: Reconozcamos lo que sabemos:</p> <p>Este momento tiene una duración de treinta minutos. El docente presenta el proyecto a los estudiantes de <i>Caminar en secundaria</i> CS0201 (8° y 9°). Además, se diagnostica qué familiarización tienen con los conceptos <i>narrativa hipermedia</i>, <i>competencia ciudadanas</i> y <i>modelos de educativos flexibles</i>.</p> <p>Momento de desarrollo: Consolidemos lo que sabemos:</p> <p>Mediante un taller participativo se divide el grupo en cinco subgrupos de seis personas, con el fin de elegir un nombre para el laboratorio audiovisual mediante la diversidad de opciones propuestas por los subgrupos.</p> <p>Cada subgrupo propuso una norma para la buena convivencia del laboratorio audiovisual. Luego cada grupo eligió un espacio en el laboratorio para que cada integrante ubique una imagen traída de su casa, que represente una de las siguientes opciones: tecnología, humanidad, experimento, participar, descubrir, curiosidad.</p>

Momento de cierre: Resolvamos:

Se realiza una mesa redonda y se les pide autónomamente a los estudiantes expresar sus expectativas frente al proyecto y qué resultados esperan del uso de plataformas y dispositivos para aumentar su participación.

Recursos:

Hojas, fotocopias, lápiz, *video beam* y computador portátil.

Sesión 2**Objetivo:**

Reconocer los aprendizajes previos sobre el manejo de las TIC y otras plataformas de comunicación social.

Momento de apertura: Reconozcamos lo que sabemos:

El docente explica los propósitos de la clase, además, diagnostica los aprendizajes previos de los estudiantes con respecto a los dispositivos como el *video beam*, la tableta, bafles, *bluetooth*, WhatsApp, cámara, grabación de video y micrófono.

Momento de desarrollo: Consolidemos lo que sabemos:**Actividades:**

Los estudiantes conforman un grupo en Facebook y otro en WhatsApp, como canales de recolección de la producción realizada en clase. Luego, estos deben expresar mediante una lluvia de ideas cuáles son las ventajas y desventajas de esta aplicación.

Para familiarizarse con los aparatos, cada alumno manipula con ayuda del docente cada dispositivo e investiga sus ventajas y desventajas.

Para dar inicio a las actividades se presenta la siguiente imagen:
<https://cdnb.20m.es/sites/62/2017/02/redes-300x284.jpg>

Luego, responder las preguntas a través de un escrito, una imagen o un video sobre cómo participas desde cualquiera de las plataformas presentadas en la imagen.

Exponiendo, adicionalmente, ¿qué narran en cada una plataforma y cómo lo narran?

Momento de cierre: Resolvamos:

El docente guía una discusión final en la que pregunta a los estudiantes: ¿qué fue lo más significativo de la sesión y por qué? ¿Cuáles fueron las mayores dificultades y cómo mejorarlas?

Recursos:

Lápiz, cuaderno, *video beam*, computador, cable HDMI, convertidor VGA>HDMI, *smartphone*, bafles *bluetooth*.

Sesión 3**Objetivo:**

Reconocer los derechos colectivos e individuales en la red desde un estado social de derecho.

Indicador de competencias ciudadana:

Comprendo las características del Estado de Derecho y del Estado Social de Derecho, y su importancia para garantizar los derechos ciudadanos.

Momento de apertura: Reconozcamos lo que sabemos:

El docente presenta cómo en el Estado de Derecho la Constitución Política solo protege los derechos de libertad e igualdad. Por el contrario, el Estado Social de Derecho, además de proteger los derechos de libertad e igualdad, protegen los derechos sociales, económicos y culturales desde los llamados derechos fundamentales en la Constitución Política de 1991, los cuales prevalecen por encima del derecho a la igualdad de derechos y el interés privado.

Momento de desarrollo: Consolidemos lo que sabemos:**Actividad:**

El docente inicia la clase dividiendo el grupo en tres equipos. El primer equipo será una institución que maltrate los derechos individuales en la construcción de un puente y necesitan demoler una finca; el segundo equipo filmará solo cuando los maltratados (los de la finca) ataquen a la institución maltratante (la constructora), y, por último, el tercer equipo hará una huelga por solidaridad colectiva pues se le han vulnerado los derechos a la constructora, o una huelga para que desvíen la construcción del puente.

Pregunta problemática:

¿Puede la participación individual en la red influir en el reconocimiento de colectivos que les han vulnerado los derechos? ¿Crees que deben prevalecer los derechos de una empresa por encima de los de una persona? Sí o no y por qué.

Momento de cierre: Resolvamos:

Los estudiantes realizan una retroalimentación, destacando ¿qué fue lo más significativo el día de hoy y por qué? ¿Es importante lo aprendido para la vida cotidiana y por qué? ¿Cuáles fueron las dificultades del día y cómo se pueden resolver?

Al finalizar, cada estudiante, o con ayuda de sus compañeros, libremente realizará un producto que represente lo aprendido en clase. Ejemplo: una nota de voz, un dibujo, un video, una captura de pantalla editada, una canción, una presentación, una foto o una dramatización.

Recursos:

Video beam, computador portátil, fotocopias y lápiz.

Sesión 4**Objetivo:**

Reconocer en los derechos civiles y políticos la dignidad humana como eje transversal de accionar como persona.

Indicador de competencias ciudadana:

Identifico las situaciones en que se vulneran los derechos civiles y políticos (al buen nombre, al debido proceso, a elegir, a ser elegido, a pedir asilo, etc.).

Momento de apertura: Reconozcamos lo que sabemos:

El docente explica los propósitos de clase y propone que observen algunas fotografías sobre la vulneración de los derechos civiles y políticos. Luego explica mediante el *video beam* qué son igualdad ante la ley, derecho a un juicio justo, libertad de circulación, libertad de pensamiento, libertad de expresión, libertad de asociación y participación política.

Momento de desarrollo: Consolidemos lo que sabemos:**Pregunta problematizadora:**

¿Por qué se dice que en Colombia no se respetan los derechos civiles y políticos?

Actividad:

1. Los estudiantes en sus grupos colaboradores observarán y reflexionarán sobre cuatro fotografías, un audio y un video.
2. Luego discuten con sus compañeros mediante las siguientes preguntas ¿alguna vez has sido víctima del maltrato físico o psicológico? ¿Estás de acuerdo o no con el irrespeto de los derechos civiles y políticos?
3. Realizar una muestra que represente el sentimiento generado por cada una de las imágenes.

Condición: ninguna representación puede contener palabras escritas ni impresas.

Actividad extracurricular:**Los estudiantes ingresarán a**

https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/TreatyBodyExternal/Countries.aspx?CountryCode=COL&Lang=EN

Elegirán uno de los informes de la ONU sobre los derechos humanos en Colombia y traerán un producto que represente el sentimiento generado por los informes presentados por dicha organización. Para facilitar la traducción ingresar a www.deepl.com.

Momento de cierre: Resolvamos:

Los estudiantes realizan una retroalimentación, y resaltan ¿qué fue lo más significativo el día de hoy y por qué? ¿Es importante lo aprendido para la vida cotidiana y por qué? ¿Cuáles fueron las dificultades del día y cómo se pueden resolver? ¿Cómo pueden afectar las redes mis derechos?

Al finalizar, cada estudiante o con ayuda de sus compañeros, libremente realizará un producto que represente lo aprendido en clase. Ejemplo: una nota de voz, un dibujo, un video, una captura de pantalla editada, una canción, una presentación, una foto o una dramatización.

Recursos:

Video beam, computador portátil, fotocopias y lápiz.

Sesión 5**Objetivo:**

Comprender cómo pueden ser vulnerados mis derechos civiles y políticos desde las TIC.

Indicador de competencia ciudadana:

Analizo las situaciones en que se vulneran los derechos civiles y políticos (al buen nombre, al debido proceso, a elegir, a ser elegido, a pedir asilo, etc.).

Momento de apertura: Reconozcamos lo que sabemos:

El docente iniciará la clase presentando en videos y capturas de pantalla casos en que derechos civiles y políticos han sido vulnerados en las diferentes plataformas y dispositivos (*video beam*, YouTube, *podcast*, bafle *bluetooth*, computador e imágenes).

Momento de desarrollo: Consolidemos lo que sabemos:**Pregunta problemática:**

¿Pueden mis narraciones representar acciones para contrarrestar discursos que vulneran los derechos civiles y políticos?

Dos estudiantes se van a reunir a un extremo del salón. Mientras uno le habla al oído como diciendo un secreto, el otro dejará el *flash* de la cámara de su celular activada e iniciará a tomar fotos. Luego editará, escribiendo un caso hipotético más un rumor, y este luego se mostrará en el *video beam*. Por medio de estas fotografías, hipotéticamente vulneran los derechos civiles y políticos los demás integrantes del salón.

Momento de cierre: Resolvamos:

Los estudiantes realizan una retroalimentación, y resaltan ¿qué fue lo más significativo el día de hoy y por qué? ¿Podemos evitar que vulneren nuestros derechos civiles y políticos y por qué? ¿Es importante lo aprendido para la vida cotidiana y por qué? ¿Cuáles fueron las dificultades

del día y cómo se pueden resolver? ¿Cómo pueden afectar las redes mis derechos civiles y políticos?

Al finalizar, cada estudiante, o con ayuda de sus compañeros, libremente realizará un producto que represente lo aprendido en clase. Ejemplo: una nota de voz, un dibujo, un video, una captura de pantalla editada, una canción, una presentación, una foto o una dramatización.

Recursos:

Lápiz, cuaderno, *video beam*, computador, cable HDMI, convertidor VGA>HDMI, *smartphone*, bafles *bluetooth*.

Sesión 6

Objetivo:

- Reconocer los mecanismos de participación ciudadana en Colombia.
- Analizar cómo las TIC han transformado la manera de utilizar mecanismos de participación ciudadana.

Indicador de competencias ciudadanas:

Conozco, analizo y uso los mecanismos de participación ciudadana.

Momento de apertura: Reconozcamos lo que sabemos:

El docente da la bienvenida, presenta la agenda de la clase preguntando cómo actuar frente a situaciones que afectan nuestra vida individual y social, y cómo podemos disponer medidas según la constitución para tomar decisiones colectivas de la nación.

Momento de desarrollo: Consolidemos lo que sabemos:

Pregunta problemática:

¿Cómo se debe participar?

Actividad:

Se presenta el siguiente video sobre cuáles son los mecanismos de participación ciudadana en Colombia y en la nueva ley estatutaria:

https://www.youtube.com/watch?time_continue=35&v=hMYk6x-nlcE

Responder las siguientes preguntas en una nota de voz o video que dramatice la situación: ¿por qué es importante la organización? ¿Por qué se debe rendir cuentas públicas? ¿Qué mecanismo puedo utilizar cuando me violan un derecho fundamental?

Momento de cierre: Resolvamos:

Los estudiantes realizan una retroalimentación, y resaltan ¿qué fue lo más significativo el día de hoy y por qué? ¿Es importante lo aprendido para la vida cotidiana y por qué? ¿Cuáles fueron las dificultades del día y cómo se pueden resolver? ¿Cómo puede afectar el poder económico la participación ciudadana?

Al finalizar, cada estudiante o con ayuda de sus compañeros, libremente realizará un producto que represente lo aprendido en clase. Ejemplo: una nota de voz, un dibujo, un video, una captura de pantalla editada, una canción, una presentación, una foto o una dramatización.

Recursos:

Lápiz, cuaderno, *video beam*, computador, cable HDMI, convertidor VGA>HDMI, *smartphone*, bafles *bluetooth*.

Sesión 7

Objetivo:

Reconocer cómo a través de las TIC están desapareciendo tradiciones que identifican a Colombia como una nación multiétnica y pluricultural.

Indicadores de competencias ciudadana:

Comprendo el significado y la importancia de vivir en una nación multiétnica y pluricultural; manifiesto indignación (rechazo, dolor o rabia) frente a cualquier discriminación o situación que vulnere los derechos, y apoyo iniciativas para prevenir dichas situaciones.

Momento de apertura: Reconozcamos lo que sabemos:

El docente dará inicio a la clase, presentado algunas imágenes y relatos en formato de audio que expresen por qué Colombia es multiétnica y pluricultural.

Momento de desarrollo: Consolidemos lo que sabemos:

Los estudiantes observarán el siguiente video

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

Luego, en un foro en el grupo de WhatsApp se debatirá lo siguiente, defendiendo con argumentos desde cualquier tipo de representación simbólica cada idea:

- Grupo A. Deben desaparecer las comunidades multiétnicas y pluriculturales en Colombia, pues, por su manutención, atrasan el desarrollo de la mayoría de la población.
- Grupo B. Deben defender, reconocer y salvaguardar a las comunidades multiétnicas y pluriculturales en Colombia, pues hacen parte de nuestra cultura.

Pregunta problemática:

¿Te has preguntado cómo reconocer que Colombia es una nación multiétnica y pluricultural con las TIC?

Momento de cierre: Resolvamos:

Los estudiantes realizan una retroalimentación, y resaltan ¿qué fue lo más significativo el día de hoy y por qué? ¿Es importante lo aprendido para la vida cotidiana y por qué? ¿Cuáles fueron las dificultades del día y cómo se pueden resolver?

Al finalizar, cada estudiante, o con ayuda de sus compañeros, libremente realizará un producto que represente lo aprendido en clase. Ejemplo: una nota de voz, un dibujo, un video, una captura de pantalla editada, una canción, una presentación, una foto o una dramatización.

Recursos:

Lápiz, cuaderno, *video beam*, computador, cable HDMI, convertidor VGA>HDMI, *smartphone*, bafles *bluetooth*.

Sesión 8

Objetivo:

- Reconocer la relación hay entre el prejuicio y el estereotipo con la exclusión, la discriminación y la intolerancia.
- Comprender qué relación tiene la discriminación y la intolerancia con el *cyberbullying*.

Indicadores de competencias ciudadana:

Comprendo los conceptos de prejuicio y estereotipo, y su relación con la exclusión, la discriminación y la intolerancia a la diferencia.

Momento de apertura: Reconozcamos lo que sabemos:

El docente presentará la agenda del día en el laboratorio audiovisual, para luego proponer una especie de *tour* por el laboratorio a los demás grados de la institución (solo una breve presentación). Luego, el docente explicará qué es el prejuicio y el estereotipo para poder continuar con el momento de desarrollo.

Momento de desarrollo:

Los estudiantes observan el siguiente informe sobre el *cyberbullying* de un canal de noticias colombiano en el *video beam*:

<https://noticias.canalrcn.com/nacional-pais/corte-constitucional-establece-normas-contra-el-ciberbullying>

Luego, responder:

¿Cómo debe reparar y por quién los casos de *cyberbullying* en la institución educativa? ¿Qué mensaje transmite una persona que oculta su identidad en las redes a los demás? ¿Por qué los prejuicios hacia las personas son más comunes en las TIC que en la vida real? ¿Crees que hay relación entre el prejuicio y la discriminación?

Momento de cierre: Resolvamos:

Los estudiantes realizan una retroalimentación, y resaltan ¿qué fue lo más significativo el día de hoy y por qué? ¿Es importante lo aprendido para la vida cotidiana y por qué? ¿Cuáles fueron las dificultades del día y cómo se pueden resolver?

Al finalizar, cada estudiante, o con ayuda de sus compañeros, libremente realizará un producto que represente lo aprendido en clase. Ejemplo: una nota de voz, un dibujo, un video, una captura de pantalla editada, una canción, una presentación, una foto o una dramatización.

Recursos:

Lápiz, cuaderno, *video beam*, computador, cable HDMI, convertidor VGA>HDMI, *smartphone*, bafles *bluetooth*.

Sesión 9**Objetivo:**

- Reconoce otras propuestas éticas, políticas, culturales y sociales.
- Comprender que es normal desacordar.

Indicadores de competencias ciudadana:

Respeto propuestas éticas y políticas de diferentes culturas, grupos sociales y políticos, y comprendo que es legítimo disentir.

Momento de apertura: Reconozcamos lo que sabemos:

El docente presentará la agenda del día en el laboratorio audiovisual para luego proponer la visualización de una serie de videos que logren marcar diferencias éticas, políticas, culturales y sociales entre las sociedades del mundo.

Momento de desarrollo:

Los estudiantes elegirán una manera de materializar las diferencias éticas, políticas, culturales y sociales entre sociedades. Pueden elegir entre un video, un fragmento de serie o película, una captura de pantalla, una nota de voz, una foto, un filminuto, una grabación sin voz, una foto audio y un dibujo.

Luego, responder:

¿Cómo las condiciones histórico-culturales configuran los convenios éticos entre las sociedades? De acuerdo con tu lugar de nacimiento, ¿qué fiestas, eventos y ferias se celebran y por qué? ¿Qué prácticas sociales se configuran de acuerdo con la región?

Momento de cierre: Resolvamos:

Los estudiantes realizan una retroalimentación, y resaltan ¿qué fue lo más significativo el día de hoy y por qué? ¿Es importante lo aprendido para la vida cotidiana y por qué? ¿Cuáles fueron las dificultades del día y cómo se pueden resolver? ¿Por qué está bien estar respetuosamente en desacuerdo? Explica.

Al finalizar, cada estudiante, o con ayuda de sus compañeros, libremente realizará un producto que represente lo aprendido en clase. Ejemplo: una nota de voz, un dibujo, un video, una captura de pantalla editada, una canción, una presentación, una foto o una dramatización.

Recursos:

Lápiz, cuaderno, *video beam*, computador, cable HDMI, convertidor VGA>HDMI, *smartphone*, bafles *bluetooth*.

Sesión 10

Objetivo:

Comprender que la orientación sexual hace parte del libre desarrollo de la personalidad, y rechazar cualquier discriminación al respecto.

Indicadores de competencias ciudadana:

Comprendo que la orientación sexual hace parte del libre desarrollo de la personalidad, y rechazo cualquier discriminación al respecto.

Momento de apertura: Reconozcamos lo que sabemos:

El docente presenta la agenda del día en el laboratorio audiovisual, para luego proponer una ronda de respuestas frente a la pregunta ¿puede afectar el libre desarrollo de la personalidad el

rol social que una persona desempeña y por qué? Mito sobre la orientación sexual. Diferencia entre homosexual y heterosexual.

Momento de desarrollo:

Los estudiantes reconocen según la Constitución Política de Colombia cómo se protege el libre desarrollo de la personalidad siempre y cuando esta no afecte los derechos de las otras personas.

Artículo 16. Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico. Ver el siguiente video e imaginar que el cirujano es homosexual. ¿Cambiaría la situación? Sí o no y por qué.

<https://www.youtube.com/watch?v=07h9FJXsACA>

Luego, responder:

Para esta actividad se elegirá una pregunta y se responderá con una actuación que recree una situación imaginada por los estudiantes. Aquellos que no quieran ser filmados pueden realizar un audio actuación con el grabador de audios o con una nota de voz.

¿Qué situaciones o personas discriminan la homosexualidad sin importar el libre desarrollo de la personalidad? ¿Por qué se debe respetar el libre desarrollo de la personalidad? ¿Afecta el libre desarrollo de la personalidad el campo laboral de las personas? Explica tu respuesta. ¿Por qué crees que algunas instituciones limitan el libre desarrollo de la personalidad? Piensa: ¿qué instituciones prohíben el ingreso de personas homosexuales, tatuadas en los brazos o con expansores en las orejas y por qué?

Momento de cierre: Resolvamos:

Los estudiantes realizan una retroalimentación, y resaltan ¿qué fue lo más significativo el día de hoy y por qué? ¿Es importante respetar el libre desarrollo de la personalidad en la vida cotidiana y por qué? ¿Cuáles fueron las dificultades del día y cómo se pueden resolver? ¿Cuál es el primer recuerdo que tienes de tus gustos, han cambiado o siguen igual? ¿Crees que el libre desarrollo de una persona puede afectar el libre desarrollo de otra? Sí o no y por qué.

Al finalizar, cada estudiante, o con ayuda de sus compañeros, libremente realizará un producto que represente lo aprendido en clase. Ejemplo: una nota de voz, un dibujo, un video, una captura de pantalla editada, una canción, una presentación, una foto o una dramatización.

Recursos:

Lápiz, cuaderno, *video beam*, computador, cable HDMI, convertidor VGA>HDMI, *smartphone*, bafles *bluetooth*.

Anexo 6. Registro fotográfico y trabajo de campo



