

Competencias ciudadanas en un modelo de educación flexible apoyado en narrativa hipermedia

Citizenship competencies in a flexible education model supported by hypermedia narrative

Competências de cidadania num modelo de educação flexível apoiado pela narração de histórias hipermedia

Gómez Cadavid, Santiago; Uribe Zapata, Alejandro

 **Santiago Gómez Cadavid**
santiago.gomez8@udea.edu.co
I. E. Mariscal Robledo, Colombia

 **Alejandro Uribe Zapata**
alejandro.uribe@upb.edu.co
Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Pensamiento Americano
Corporación Universitaria Americana, Colombia
ISSN: 2027-2448
ISSN-e: 2745-1402
Periodicidad: Frecuencia continua
vol. 15, núm. 30, 2022
pensamientoamericano@coruniamericana.edu.co

Recepción: 18 Abril 2022
Aprobación: 26 Septiembre 2022
Publicación: 18 Octubre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/761/7613964006/>

DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.30.489>

Resumen: Introducción: Los Modelos de educación flexible, son una prueba de que la educación está en constante transformación y requiere suplir necesidades en contexto. Objetivo: Este artículo explora 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 de la ciudad de Medellín, Colombia. Materiales y métodos: Participaron (14) estudiantes extraedad de 8°-9° pertenecientes al Modelo de educación flexible: Caminar en secundaria. Se utilizó un diseño cualitativo, con un alcance exploratorio, y las fuentes de información fueron el taller, las entrevistas semiestructuradas y observación del participante. Resultados: Ilustran que el uso de narrativas hipermedia, bajo condiciones didácticas específicas, puede ser un interesante recurso de apoyo, además, el proceso llevado a cabo les otorgó constantes reconocimientos y motivación, elementos fundamentales para su nivelación con base en la relación edad-grado, y que, con ello, continúen con sus estudios. Conclusión: La narrativa hipermedia en la enseñanza de competencias ciudadanas contribuyen a mejorar las oportunidades de permanencia de los estudiantes en condición de extraedad y potenciar su avance en el sistema escolar.

Palabras clave: Educación ciudadana, Diversificación de la educación, Tecnología educacional, Joven urbano, Hipermedia.

Abstract: Introduction: Flexible education models are proof that education is in constant transformation and requires meeting needs in context. Objective: This article explores the incidence of a didactic proposal, supported by hypermedia narrative, which allows working on citizenship competencies in a flexible education model designed for the urban context of the Mariscal Robledo Educational Institution in the city of Medellin, Colombia. Materials and methods: The participants were (14) eighth-ninth grade extra-age students belonging to the Flexible Education Model: Walking in Secondary School. A qualitative design was used, with an exploratory scope, and the sources of information

were the workshop, semi-structured interviews and participant observation. Results: The results illustrate that the use of hypermedia narratives, under specific didactic conditions, can be an interesting support resource; 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. Conclusion: The hypermedia narratives in the teaching of citizenship competencies contribute to improve the permanence opportunities of the students in condition of extra-age and enhance their progress in the school system.

Keywords: civic education, diversification of education, educational technology, urban youth, hypermedia.

Resumo: Introdução: Modelos de educação flexíveis são a prova de que a educação está em constante transformação e requer a satisfação de necessidades no contexto. Objectivo: Este artigo explora o impacto de uma proposta didáctica, apoiada por uma narrativa hipermédia, que permite trabalhar as competências de cidadania num modelo educativo flexível concebido para o contexto urbano do Instituto Educativo Mariscal Robledo na cidade de Medellín, Colômbia. Materiais e métodos: Os participantes eram (14) estudantes extra-idade do 8º-9º ano pertencentes ao modelo de ensino flexível: Andar a pé no ensino secundário. Foi utilizado um desenho qualitativo, com um âmbito exploratório, e as fontes de informação foram o workshop, entrevistas semi-estruturadas e a observação dos participantes. Resultados: Os resultados ilustram que a utilização de narrativas hipermedia, em condições didácticas específicas, pode ser um interessante recurso de apoio. Além disso, o processo realizado deu-lhes constante reconhecimento e motivação, elementos fundamentais para o seu nivelamento com base na relação idade-grade, e que, com isso, continuam os seus estudos. Conclusão: As narrativas hipermedia no ensino de competências de cidadania contribuem para melhorar as oportunidades dos estudantes que estão fora da escola e para impulsionar o seu progresso no sistema escolar.

Palavras-chave: Educação para a Cidadania, Diversificação da educação, Tecnologia educacional, Juventude urbana, Hipermédia.

Introducción

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. 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 mediante la cooperación, participación y acceso a la ciencia, la tecnología y la innovación.

En el contexto educativo colombiano es necesario formar en habilidades para la cibercultura, dado que gran parte del ejercicio de la ciudadanía sucede en espacios formales e informales digitales (Rueda Ortiz, 2014). Precisamente, en la actualidad, se producen expansiones sociales, es decir, redes de aprendizaje, comunicación, participación, juego y demás situaciones que posibilitan la participación ciudadana e incrementan su conciencia en términos de derechos y obligaciones como ciudadanos (Japar et al., 2021). No obstante, en el caso de Colombia, 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).

Es importante subrayar que no se puede limitar el concepto de ciudadanía al simple hecho de participar de las elecciones del gobierno o cumplir las normas constitucionales. Gracias a las TIC, se amplía su carga semántica ya que, a través de la radio, imágenes, videos, películas, fragmentos de series y capturas de pantalla los ciudadanos encuentran formas emergentes de representar y participar en la esfera pública, tanto formal como informal (Literat y Kligler-Vilenchik, 2018). Cada vez más proliferan lenguajes que no siempre son enseñados en 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 Grajales, 2015).

Así las cosas, para abordar estos nuevos lenguajes cobra relevancia 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.

De nuevo, en el caso colombiano, desde el año 2014, el Ministerio de Educación Nacional actualiza sus estrategias formativas con los denominados Modelos Educativos Flexibles. Estos modelos son estrategias educativas, escolarizadas, semiescolarizadas o no escolarizadas, direccionadas desde el Estado, que tienen en cuenta las características sociales, culturales o geográficas de jóvenes y adultos que no asisten de manera regular a la escuela (Castro Valderrama, 2011). 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 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).

A la luz de lo anterior, se propuso 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?

Marco teórico

Competencias ciudadanas

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). 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 (Ministerio de Educación Nacional, 2020).

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 (Rueda Ortiz y Uribe Zapata, 2021). 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, 2012).

Las investigaciones desarrolladas en este campo por Kahne et al. (2016) conciben la educación cívica —como se le nombra en el contexto escolar norteamericano (Fitzgerald et al., 2021)— 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).

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 (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

Finalmente, 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 (Chaux et al., 2012).

Narrativa hipermedia

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). En síntesis, es escribir y generar contenido a través de diferentes medios en una navegación que conecta algunos medios con otros (Vizcaíno-Verdú et al., 2021).

Lizarralde Gómez y López Rojas (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.

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).

Esta narrativa “cobija estructuras interactivas, informativas, persuasivas y, a veces, dramáticas” (Barinaga López 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. La narrativa hipermedia 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 (Navarro-Newball et al., 2018).

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.

Modelos de educación flexible

El objetivo de los Modelos de Educación Flexible en adelante 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.

Según 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. Estas iniciativas educativas alternativas y flexibles pueden ayudar a los jóvenes que no han logrado integrarse por completo al sistema escolar formal tradicional (Plows, 2017)

Lo expuesto 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 (Departamento Nacional de Planeación, 2015).

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 Ministerio de Educación Nacional (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 Jiménez, 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.

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 Barrera, 2014).

Metodología

Esta investigación tuvo alcance exploratorio porque la revisión de literatura muestra que no hay trabajos que reflexionen sobre la intersección explícita de los tres descriptores de búsqueda, a saber: competencias ciudadanas, narrativa hipermedia y modelos de educación flexible.

El enfoque 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 (Galeano Marín, 2014). 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.

El estudio se apoya en la investigación-acción. En este sentido, este trabajo se realizó en la escuela con la intención de dar respuesta puntual a las situaciones problemáticas del aula. Siguiendo a Latorre (2005), la investigación-acción comprende cuatro momentos: planificación, acción, observación y reflexión. Igualmente, las investigaciones de este tipo emplean un proceso iterativo, que buscan 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. Así, en este contexto, la expresión investigación-acción se entiende como todas aquellas actividades llevadas a cabo por el docente y la comunidad educativa con el propósito de mejorar la calidad de sus acciones (Bisquerra Alzina, 2019; Kemmis y MacTaggart, 1988).

El lugar donde se llevó a cabo la investigación fue la Institución Educativa Mariscal Robledo (en adelante IEMR), sede Conrado González, que 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. La mayoría de los 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. Eran cinco (5) mujeres y nueve (9) hombres entre los quince y diez y ocho años, pertenecientes al barrio Robledo y hacían parte del curso de Ética y Valores que dictaba en ese entonces uno de los autores.

Como fuentes de información, se recurrió al taller entendido como una técnica interactiva desde una perspectiva descriptiva. A través de los talleres,

los estudiantes podían 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.

También se recurrió a la entrevista semiestructurada (Vargas-Jiménez, 2012) en la medida que se concibe como una comunicación entre el investigador y el sujeto de estudio para obtener respuestas verbales a los interrogantes diseñados sobre el problema de investigación y así proporcionar aclaraciones necesarias para que el entrevistado brinde una importante cantidad de datos para la recolección de la información.

Finalmente, se recurrió a la observación participante. Ante la intersubjetividad presente en cada momento, la observación participante facilita la aprehensión implícita de lo real del mundo-vida de los estudiantes (Vitorelli Diniz Lima Fagundes et al., 2014). El diario de campo, como apoyo para la 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. Se privilegiaron 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 referencian los fenómenos a partir de las tres categorías principales de investigación: competencias ciudadanas, narrativa hipermedia y modelos de educación flexible.

Resultados

En la categoría *modelos de educación flexible* (ver tabla 1) 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 (Ministerio de Educación Nacional, 2010). Por último, están las *condiciones de vulnerabilidad*, que pueden ser de tipo social, cultural, étnico, de discapacidad, de talentos, entre otros.

Categoría de análisis modelos de educación flexible

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.

Elaboración propia

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)^[5].

Asimismo, en la siguiente afirmación de L. Rendón reconoció las subcategorías *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).

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.

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 (Departamento Nacional de Planeación, 2015).

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*.

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 reconocieron 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.

Sobre la segunda categoría, es preciso recordar que las *competencias ciudadanas* se definen 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 (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

Esta categoría se estructura a través de las siguientes subcategorías (ver tabla 2), 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 promueven y reproducen 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).

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.

Elaboración propia.

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 promueve 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 uno y dos 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, apropiarse 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 inscriben 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 1) 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 2) se excluye a una persona de su derecho a ser elegida 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 comunican asertivamente, adoptaron una perspectiva, se organizaron y recrearon una situación de despojo de los derechos civiles, como el derecho a la vida y el derecho a la seguridad del hogar, a través de una situación 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 1.

Captura de pantalla uno

J. Palacios y K. Villa (2019), Grupo estudiantes 2.

Nota. Teléfono móvil

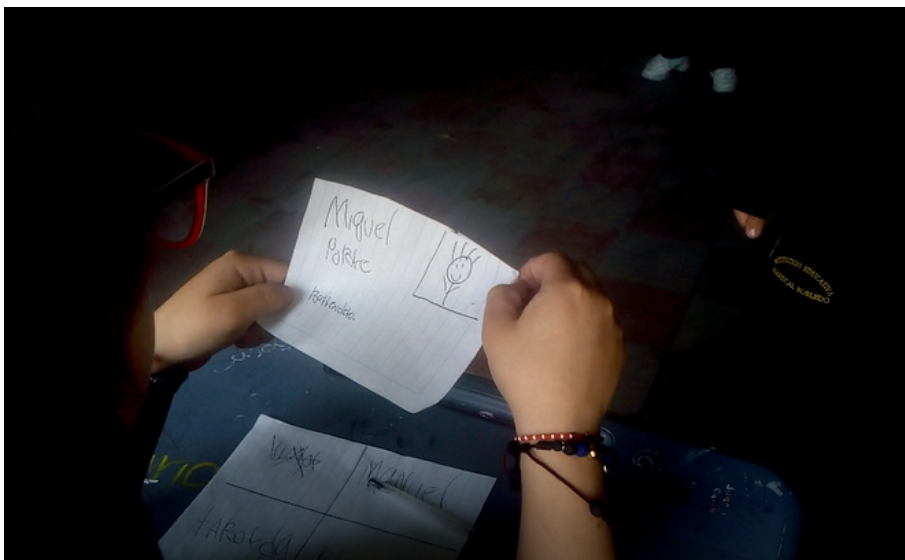


Figura 2.

Captura de pantalla dos

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).

Finalmente, la categoría *narrativa hipermedia* (ver tabla 3) 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 ésta deba obedecer a la estructura de significado inicial.

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.

Elaboración propia

En el desarrollo de la secuencia didáctica se reconoció en los estudiantes en extraedad cómo adoptarán 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 3, cuando los estudiantes presentaron sus ideas.

Figura 3.



Figura 3
Fotografía tres. Realización del taller
Elaboración propia

En las capturas de pantalla observadas se distinguieron prácticas y dinámicas que posibilitan 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.

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 redes sociales como Instagram y 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 a 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 hipertextual ofrecía a los estudiantes una oportunidad para reordenar la información, clasificarla y (re)crearla. 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).

Discusión

Para futuras investigaciones se aconseja, en términos metodológicos, reforzar el trabajo de campo, hacer ejercicios más pausados y un mayor reconocimiento del contexto para así dilucidar aspectos que son invisibles desde el lugar de enunciación que se tiene desde la escuela. También es importante explorar otros enfoques investigativos que permitan un mayor diálogo con los datos. Desde lo teórico, revisar con mayor detalle la literatura académica de origen anglosajón ya que tienen otras formas de nombrar, y quizás de trabajar, lo relacionado con las competencias ciudadanas y los modelos de educación flexible. También hay que profundizar en la categoría de hipermedia ya que en la actualidad hay diversos enfoques y abordajes que, si bien se nombran de manera diferente, tienen resonancias, pero también disonancias, con las competencias y habilidades que se presentan en este trabajo. Finalmente, dada la creciente adjetivación del sustantivo narrativa, explorar trabajos que involucren otros referentes cercanos, por ejemplo, los que se concentren en la narrativa transmedia para así generar otras reflexiones y preguntas.

Conclusiones

A lo largo de este artículo, 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 que se deben matizar ya que hace falta recoger más evidencia y el sesgo del investigador que estaba en campo no se puede borrar de tajo.

Por un lado, en la creación de narrativa hipermedia en el modelo mencionado, se resalta el uso de estrategias didácticas que incentiven 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 parece incidir en el aprendizaje de competencias ciudadanas en estos estudiantes. En sintonía con otros estudios, se pueden desarrollar competencias ciudadanas que den sentido a la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias, en los estudiantes de la básica primaria, con el desarrollo de propuestas didácticas que involucren el uso continuo de las TIC ya que se les brinda a los estudiantes espacios amigables donde tienen la oportunidad de compartir sus saberes y de confrontar sus ideas, inquietudes y necesidades (Calle Álvarez y Lozano Prada, 2019).

En este caso, las metodologías que implementen el uso constante de la narrativa hipermedia con estudiantes extraedad del MEF: *Caminar en secundaria* resultan llamativas para el aprendizaje de competencias ciudadanas en la medida que permiten 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, los estudiantes participan según sus posibilidades al tiempo que hacen uso de las diversas posibilidades comunicativas, narrativas y formativas que ofrece la tecnología digital (fotografías, capturas de pantalla,

videos y canciones alojadas en YouTube, etc) para así dar continuidad a la oportunidad que ofrecen los MEF. Son escasos los estudios que exploren la relación entre los modelos de educación flexible y las tecnologías digitales y este ejercicio apunta en esa dirección.

Del mismo modo, se observan incidencias positivas relacionadas con la motivación y las mejoras en la convivencia al interior del aula. Esto ocurrió porque, al haber los estudiantes entablado negociaciones entre sí en la manera de producir narrativas, se fomenta el conocimiento, la confrontación con los compañeros desde la escucha, la comunicación asertiva y la confianza para avanzar en su proceso educativo. También se trabajaron aptitudes como la empatía, toma de perspectiva, generación creativa de opciones, escucha activa y asertividad.

También 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, cobrase sentido en la interacción producida al interior de la clase a través de disposiciones actitudinales en los estudiantes. Éstos 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.

Finalmente, el contexto propició las circunstancias para que cada estudiante materializa 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. Por su condición, se concluye que aquellos estudiantes pertenecientes al MEF: *Caminar en secundaria* deberían 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.

Referencias

- Alcaldía de Medellín. (2019). Circular N. 201960000030 del 2019. <https://medellin.edu.co/normatividad/circulares/1083-circular-201960000030/file>
- Barinaga López, B., Moreno Sánchez, I. y Navarro Newball, A. A. (2017). La narrativa hipermedia en el museo. El presente del futuro. *Obra digital*, 12, 101-121. <https://doi.org/10.25029/od.2017.119.12>
- Bermúdez Grajales, M. M. (2015). Escritura(s) y modos de subjetivación: Del ciudadano moderno a la subjetividad juvenil contemporánea. *Enunciación*, 20(1), 56. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2015.1.a04>
- Bisquerra Alzina, R. (Ed.). (2019). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.
- Blevins, B., LeCompte, K. y 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 Jiménez, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, (352), 353-378. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_16.pdf
- Calle Álvarez, G. Y. y Lozano Prada, A. (2019). La alfabetización digital en la formación de competencias ciudadanas en la básica primaria. *Eleuthera*, 20, 35-54. <https://doi.org/10.17151/eleu.2019.20.3>
- Castro Valderrama, H. (2011). Un Mundo por Aprender. Educación sin Escuela (ESE), Autoaprendizaje (AC) y Educación en Familia (EF). Congresos de 2009 y 2010. Universidad Nacional de Colombia. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/Un-mundo-por-aprender-Garc%c3%ada-Erwin-2010-pdf.pdf>
- Chaux, E., Velásquez, A. M. y Lleras, J. (2012). Competencias ciudadanas: De los estándares al Aula. Universidad de los Andes. <https://doi.org/10.7440/2004.01>
- Delgado Barrera, M. (2014). La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad. FEDESARROLLO. <http://hdl.handle.net/11445/190>
- Departamento Nacional de Planeación. (2015). Colombia—Evaluación institucional y de resultados de la Estrategia Modelos Educativos Flexibles. <https://anda.dnp.gov.co/index.php/catalog/36/study-description>
- Fitzgerald, J. C., Cohen, A. K., Maker Castro, E. y Pope, A. (2021). A Systematic Review of the Last Decade of Civic Education Research in the United States. *Peabody Journal of Education*, 96(3), 235-246. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2021.1942703>
- Galeano Marín, M. E. (2014). Estrategias de investigación social cualitativa: El giro de la mirada (Cuarta reimpresión). La Carreta.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw Hill Interamericana.
- ICFES. (2017). Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016. Informe nacional para Colombia 2017. Ministerio de Educación Nacional. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/179660/Informe+nacional+estudio+internacional+de+educacion+civica+y+ciudadana+iccs+2016.pdf>

- Japar, M., Kardiman, Y., Raharjo, R., Fadhillah, D. N. y Syarifa, S. (2021). Interactive Mobile Technologies on Civic Education Learning in Higher Education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (ijIM)*, 15(03), 84. <https://doi.org/10.3991/ijim.v15i03.17509>
- Kahne, J., Hodgins, E. y 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>
- Kemmis, S. y MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación—Acción*. Laertes.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (3.a ed.). Graó.
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de Colombia. Ley general de educación. Diario Oficial n.º 41.214. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Literat, I. y Kligler-Vilenchik, N. (2018). Youth online political expression in non-political spaces: Implications for civic education. *Learning, Media and Technology*, 43(4), 400-417. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1504789>
- Lizarralde Gómez, C. F. y López Rojas, A. M. (2011). La comunicación y la estética en los procesos de virtualización. *Signo y Pensamiento*, 30(59), 248-263. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp31-59.cepv>. file:///C:/Users/Americasys/Downloads/adminpujojs,+18-16Lopez59.pdf
- Martín-Barbero, J. (2012). Ciudad educativa: De una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. En R. Díaz & J. Freire (Eds.), *Educación expandida* (pp. 103-129). ZEMOS98. http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Manual de implementación. Caminar en secundaria*. 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 (2014). Guía No. 48. Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas. <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2048.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Guía No. 48. Ruta de gestión para alianzas en el desarrollo de competencias ciudadanas. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-339478.html?_noredirect=1
- Moreno, I. (2012). Narrativa hipermedia y transmedia. En V. Perales Blanco (Ed.), *Creatividad y discursos hipermedia* (pp. 21-40). Editum, Ediciones de la Universidad de Murcia. file:///C:/Users/Americasys/Downloads/creatividad_y_discursos_hipermedia.pdf
- Navarro-Newball, A. A., López, B. B. y Sánchez, I. M. (2018). Hypermedia Narrative as a Tool for Serious Games. En N. Lee (Ed.), *Encyclopedia of Computer Graphics and Games* (pp. 1-3). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-08234-9_202-1
- Plows, V. (2017). Reworking or reaffirming practice? Perceptions of professional learning in alternative and flexible education settings. *Teaching Education*, 28(1), 72-87. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1251416>

- Rueda Ortiz, R. (2014). Ciberciudadanías, multitud y resistencias. En A. I. Mora (Ed.), *Comunicación educación un campo de resistencias* (pp. 335-363). UNIMINUTO. <https://mseducacion.files.wordpress.com/2014/08/comunicacion3b3n-educacion3b3n-un-campo-de-resistencias.pdf>
- Rueda Ortiz, R. y Uribe Zapata, A. (2021). Cyberculture and Education in Latin America. En K. Hytten (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1503>
- Scolari, C. A. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa.
- Slater, M. D., Zimmerman, D. E., Tipton, M. L., Halvorson, H., Kean, T. y Rost, J. D. (1994). Hypermedia use by the Disadvantaged: Assessing a Health Information Program. *Hypermedia*, 6(2), 67-86. <https://doi.org/10.1080/09558543.1994.12031228>
- 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>
- Vadeboncoeur, J. A. y 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-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>
- Vitorelli Diniz Lima Fagundes, K., Almeida Magalhães, A. de, dos Santos Campos, C. C., Garcia Lopes Alves, C., Mônica Ribeiro, P. y Mendes, M. A. (2014). Hablando de la Observación Participante en la investigación cualitativa en el proceso salud-enfermedad. *Index de Enfermería*, 23(1-2), 75-79. <https://doi.org/10.4321/S1132-12962014000100016>
- Vizcaíno-Verdú, A., Contreras-Pulido, P. y Guzmán-Franco, M.-D. (2021). YouTube musicians and self-perceived multimedia, hypermedia, intertextual and transmedia competencies. *Learning, Media and Technology*, 46(4), 515-530. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1941099>

Notas

[5]. 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.