

PROYECTO ESCOLAR PARA EL DESARROLLO DE LA PARTICIPACIÓN Y LA
RESPONSABILIDAD DEMOCRÁTICA MEDIANTE LA PRODUCCIÓN DE CONTENIDO
DIGITAL EDUCATIVO

LEIDY DIANA LANDAZÁBAL HERNÁNDEZ

Trabajo de grado para optar al título de magíster en Informática para la Educación

Director:

Giovanni López Molina

Magister en Informática

Codirector

Hugo Hernando Andrade Sosa

Magister en Informática

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE INGENIERIAS FISICO MECANICAS

ESCUELA DE INGENIERÍA DE SISTEMAS E INFORMÁTICA

MAESTRÍA EN INFORMÁTICA PARA LA EDUCACIÓN

BUCARAMANGA

2023

Tabla de contenido

Resumen.....	8
Abstract.....	10
1.Planteamiento Y Formulación Del Problema	12
1.1.Análisis y formulación del problema.....	12
1.2 Justificación	16
1.3. Objetivo general.....	18
1.4. Objetivos específicos	18
2. Marco Referencial.....	18
2.1. Antecedentes de investigación.....	18
2.1.1. Ámbito internacional	19
2.1.2. Ámbito nacional.....	22
2.1.3. Ámbito regional	24
2.2.1. Competencias ciudadanas	26
2.2.2. TIC en la educación	29
2.2.3. Recursos Digitales Abiertos o Recursos Educativos Digitales.....	30
2.2.4. Trabajo y aprendizaje colaborativo.....	32
3.Diseño Metodológico.....	33
3.1.Contextualización de la investigación	33
3.1.1.Muestra participante.....	34
3.2.Metodología	34
3.3.Fases de la investigación.....	36

3.3.1.Fase i: Plan de acción.....	36
3.3.2.Fase ii: Acción	68
3.3.3.Fase iii: Observación.....	69
3.3.4.Fase iv: Reflexión	69
4.Análisis E Interpretación De Los Resultados	70
4.1 Componente disciplinar	71
4.1.1. Conocimientos.	71
4.1.2. Competencias cognitivas.	73
4.1.3. Competencias comunicativas.....	77
4.1.4. Competencias emocionales.	80
4.1.5. Competencias integradoras	83
4.2. Componente pedagógico.....	84
4.2.1. Categoría Aprendizaje colaborativo	84
4.2.2. Categoría Aprendizaje autónomo.	86
4.3. Componente tecnológico.	89
4.3.1. Categoría Central Alfabetización digital	90
5.Discusiones y conclusiones.....	100
Bibliografía	104

Lista de tablas

Tabla 1: <i>Preguntas de la Prueba Diagnóstica Según el Componente</i>	38
Tabla 2 <i>Competencias para participar responsablemente en la democracia</i>	44
Tabla 3 <i>Cuadro comparativo de herramientas digitales para presentación o edición de videos</i> .54	
Tabla 4 <i>Modelo instruccional planteado a los estudiantes para la producción de contenido digital educativo</i>	58
Tabla 5 <i>Secuencia didáctica del proyecto producción de contenido digital educativo</i>	60

Lista de figuras

Figura 1: <i>Ciclo de la metodología. Basado en la investigación - acción en el contexto de las ideas de la Metodología de Sistemas Blandos</i>	35
Figura 2: <i>Nube con las palabras más usadas por los estudiantes para describir la cultura política en Colombia.</i>	43
Figura 3 <i>Competencias ciudadanas que se pueden desarrollar con el proyecto</i>	46
Figura 4 <i>Conocimientos que se deben reforzar con el proyecto.</i>	47
Figura 5 <i>Uso de Contenido educativo digital</i>	48
Figura 6 <i>Asignaturas en la que más usan Contenido Digital educativo</i>	48
Figura 7 <i>Preferencia de trabajo</i>	49
Figura 8 <i>Disponibilidad de recursos Tecnológicos para Desarrollar la Propuesta.</i>	50
Figura 9 <i>Habilidades digitales o Tecnológicas de los estudiantes.</i>	51
Figura 10 <i>Estándares seleccionados por los estudiantes.</i>	72
Figura 11 <i>Red Semántica Categoría Central. Competencias Cognitivas.</i>	74
Figura 12 <i>Red Semántica Categoría Central. Competencia comunicativa.</i>	78
Figura 13 <i>Red Semántica Categoría Central. Competencias emocionales.</i>	81
Figura 14 <i>Red semántica. Categoría central. Aprendizaje Colaborativo</i>	84
Figura 15 <i>Red Semántica Categoría Central. Aprendizaje autónomo.</i>	86
Figura 16 <i>Grafica de barras sobre las actividades realizadas de manera individual.</i>	88
Figura 17 <i>Red Semántica Categoría Central. Alfabetización digital</i>	90
Figura 18 <i>Herramientas utilizadas para la presentación del contenido.</i>	91
Figura 19 <i>Aplicaciones utilizadas para la edición contenido</i>	92
Figura 20 <i>Tipos de fuentes consultadas durante la creación de contenido</i>	94

Figura 21 *Cantidad de fuentes consultadas durante la creación de contenido..... 95*

Figura 22 *Lista de reproducción de YouTube del proyecto creación de contenido digital educativo..... 99*

Lista de apéndices

Apéndice A. Prueba diagnóstica realizada en formulario de Google	112
Apéndice B Formato diario de campo. Elaboración propia.....	113
Apéndice C Matriz de Contingencia.....	115
Apéndice D Formulario de coevaluación de los recursos.....	117

Resumen

Título: Proyecto escolar para el desarrollo de la participación y la responsabilidad democrática mediante la producción de contenido digital educativo*

Autor: Leidy Diana Landazábal Hernández**

Palabras clave: Competencias ciudadanas, participación y responsabilidad democrática, Investigación Acción, Contenido digital educativo, trabajo colaborativo, aprendizaje autónomo.

Descripción: El desarrollo de competencias ciudadanas es uno de los grandes retos que tiene la educación básica y media en la actualidad para buscar construir una sociedad más justa y pacífica. Para ello se requiere cambios en la práctica pedagógica docente que apunte a que los estudiantes se conviertan en creadores de conocimiento y divulgadores a través de diversos medios.

Esta investigación se enfocó en desarrollar las competencias ciudadanas en estudiantes del grado Undécimo planteando una propuesta didáctica transformadora que incorporó las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) mediante la producción, por parte de los estudiantes, de contenido digital educativo relacionado con el ámbito de la participación y responsabilidad democrática.

Para este estudio, diseñado metodológicamente teniendo en cuenta los parámetros de la Investigación acción, se utilizó técnicas de recolección de información cualitativas como la

* Trabajo de Grado

** Facultad de ingenierías físico-mecánicas. Escuela de ingeniería de sistemas e informática. Director: Giovanni López Molina Codirector: Hugo Hernando Andrade Sosa

observación, la encuesta y la entrevista e instrumentos como el diario de campo y los cuestionarios. Mediante el análisis e interpretación de los datos recolectados se pudo evidenciar que los estudiantes de manera colaborativa y autónoma fortalecieron los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales y comunicativas básicas para el ejercicio de la ciudadanía.

Finalmente, la investigación aporta algunas orientaciones para que los docentes puedan potenciar esta experiencia.

Abstract

Title: School project for the development of participation and democratic responsibility through the production of educational digital content.*

Author: Leidy Diana Landazábal Hernández**

Key words: Citizenship competencies, participation and democratic responsibility, Action Research, Educational digital content, collaborative work, autonomous learning.

Descriptions: The development of citizenship competencies is one of the great challenges that basic and secondary education currently faces in order to build a more just and peaceful society. This requires changes in the teaching pedagogical practice that aims to make students become creators of knowledge and disseminators through various means.

This research focused on developing citizenship competencies in eleventh grade students by proposing a transformative didactic proposal that incorporated Information and Communication Technologies (ICT) through the production, by students, of educational digital content related to the field of participation and democratic responsibility.

For this study, methodologically designed taking into account the parameters of Action Research, qualitative data collection techniques such as observation, survey and interview and instruments such as the field diary and questionnaires were used. Through the analysis and

* Bachelor Thesis

** Facultad de ingenierías físico-mecánicas. Escuela de ingeniería de sistemas e informática. Director: Giovanni López Molina Codirector: Hugo Hernando Andrade Sosa

interpretation of the data collected, it became evident that the students collaboratively and autonomously strengthened the knowledge and basic cognitive, emotional and communicative competencies for the exercise of citizenship.

Finally, the research provides some guidelines for teachers to enhance this experience.

1. Planteamiento Y Formulación Del Problema

1.1. Análisis y formulación del problema

Desde hace algún tiempo se evidencia el interés por parte del Estado en el desarrollo de las competencias ciudadanas en ambientes escolares por ser escenarios privilegiados para contribuir con este propósito. Dos muestras categóricas de esta afirmación son: por un lado, la creación de los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas (MEN, 2004) en el que resumen toda su propuesta y, por otra parte, el continuo proceso de evaluación que hace el ICFES de este componente en las pruebas Saber 3°, 5°, 9°, 11° y Saber Pro.

La importancia de estas competencias es indiscutible tras revisar la tradición de violencia que ha tenido nuestro país y percatarse del momento histórico por el cual está pasando la nación desde las últimas dos décadas. Nuestro país ha iniciado la búsqueda del fin del Conflicto Armado mediante procesos de paz con los distintos grupos al margen de la ley. Sin embargo, la aplicación de estos acuerdos aún es un proceso incipiente. La consolidación de la paz requiere de muchas manos trabajando al unísono por el mismo propósito. Aquí es donde entra la escuela como escenario idóneo para el desarrollo de las competencias ciudadanas. Como bien lo ha expresado el Ministerio de Educación Nacional, las competencias ciudadanas hacen parte de una política educativa que busca construir comunidades pacíficas, democráticas, participativas, incluyentes y justas. Estas buscan poner en práctica destrezas en los estudiantes para resolver pacíficamente conflictos, generar espacios de participación en búsqueda del pluralismo, ver de manera crítica la realidad nacional y valorar los puntos de vista de los demás (MEN, 2006).

Para lograr lo anterior y contribuir al fortalecimiento de la paz, el MEN planteó una propuesta de formación ciudadana en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, la cual contempla tres ámbitos de la ciudadanía: Convivencia y Paz; Pluralidad, Identidad y Valoración

de las Diferencias y Participación y Responsabilidad Democrática. En la visión del (MEN, 2004) “Cada grupo representa una dimensión fundamental para el ejercicio de la ciudadanía.”

A pesar del mencionado interés por desarrollar estas competencias, incluyéndolas de manera obligatoria y transversal en el currículo de todas las instituciones del país, en las evaluaciones censales nacionales realizadas por el ICFES, “Pruebas Saber”, los resultados no han sido alentadores. En el informe presentado por el ICFES, en el que hace un comparativo de los resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9° aplicadas entre 2009, 2012 y el 2015, los resultados del ámbito de Pensamiento Ciudadano de los grados quinto y noveno a nivel nacional fueron los siguientes:

En grado quinto, pese a que aumentara el porcentaje de estudiantes en nivel avanzado en 2015, la proporción de alumnos en los niveles más bajos igualmente aumentó. Cabe mencionar que en 2015 el 62% de los estudiantes están concentrados en los niveles mínimo e insuficiente. En grado noveno, encontramos que el porcentaje de alumnos en los niveles de desempeño insuficiente y mínimo aumentó al 50%. (ICFES, 2017, pág. 35)

Complementando los datos anteriores, en el International Civic and Citizenship Education Study, enfocado en jóvenes de 14 años y que contó con la participación de 24 países, los resultados de Colombia fueron inquietantes. En el ICCS 2016 Colombia obtuvo una puntuación de 482 en conocimiento cívico. Comparándolo con los cinco países de América Latina que participaron el puntaje fue igual al de Chile y mayor al de México, Perú y República Dominicana. Cabe aclarar que los países latinoamericanos obtuvieron los desempeños más bajos. Como ejemplo, Colombia debe subir 104 puntos para alcanzar a Dinamarca que con 586 registró el mayor puntaje. (ICFES, 2017, pág. 17)

Ante el panorama nacional mostrado resulta oportuno cuestionarse sobre el por qué a pesar de las directrices trazadas desde el MEN, los resultados tanto en pruebas nacionales como pruebas exógenas no muestran logros más alentadores. Al respecto se puede sugerir como primera medida que inverso a lo estipulado por el (MEN, 2004), en el que plantea que “la formación para la ciudadanía no es una asignatura aislada, sino una responsabilidad compartida que atraviesa todas las áreas e instancias de la institución escolar y toda la comunidad educativa”, las competencias ciudadanas terminan relegadas solo al contenido de los planes de algunas áreas y solo los docentes sociales las desarrollan en alguna medida. Un segundo punto para tener en cuenta es el relacionado con los aspectos didácticos en que se despliega la mayor parte de su praxis. Como lo expresan (Chaux, Lleras, & Velásquez, 2012) “una limitación que se presenta generalmente en las instituciones educativas es el énfasis casi exclusivo en los conocimientos y aunque es importante no es suficiente para la acción ciudadana” (pág. 14).

Ante lo anterior, es correcto plantear la siguiente reflexión ¿Cómo mejorar las practicas educativas para generar procesos de aprendizaje en los estudiantes en lo que respecta a las competencias ciudadanas? Es a este aspecto al que apunta la presente investigación. El planteamiento de esta propuesta pedagógica busca desarrollar las competencias ciudadanas en el ámbito de la responsabilidad y la participación democrática de manera innovadora. Fortalecer las competencias asociadas a este ámbito permitirá que los estudiantes se animen a participar activamente en la toma de decisiones, hagan cumplir los derechos y deberes mediante mecanismos pertinentes, ejerzan la veeduría ciudadana, analicen críticamente la situación del país, es decir, que se conviertan en sujetos políticos capaces de transformar el contexto social actual mediante herramientas democráticas.

Esta propuesta, orientada hacia la búsqueda de cambio en las practicas educativas, surgió de un análisis reflexivo y autocritico. Para subsanar las dificultades encontradas en la praxis se diseñará, ejecutará y evaluará un plan de mejora que incluirá las TIC como eje catalizador del proceso. Para abandonar las viejas prácticas educativas se debe, como lo enfatiza el MEN, “desarrollar el talento y creatividad del capital humano a través de la educación, investigación y la innovación y a la vez, incorporar nuevas tecnologías en los procesos educativos” (MEN, 2008). Pero ¿Cómo integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias ciudadanas para fortalecer la participación y la responsabilidad democrática? Empezar este reto requiere delimitar el propósito que se desea lograr con ellas. Teniendo claro que la finalidad no es restringirse a su uso instrumental o a su capacidad motivacional, sino que se busca una transformación pedagógica, surgió la idea de integrar las TIC al aula mediante la puesta en marcha de una estrategia de aprendizaje en la que los estudiantes deberán, a través de métodos colaborativos planear, diseñar y producir recursos educativos digitales audiovisuales usando los medios tecnológicos disponibles en su contexto.

Cabe recalcar que para su formulación se tuvo en cuenta que, como lo expresa (Martínez H. , 2015), los jóvenes “están acostumbrados a acceder a la información principalmente a partir de fuentes digitales; a dar prioridad a las imágenes en movimiento y a la música por encima del texto y a obtener conocimientos procesando información discontinua y no lineal” (pág. 69). Así, la integración de las nuevas tecnologías, con toda la multiplicidad de herramientas y aplicaciones, permitirá que los jóvenes pasen de ser pasivos consumidores de contenido educativo a ser agentes activos en su construcción. Por consiguiente, otra pregunta que servirá de eje a la investigación es: *“¿Cómo implementar una propuesta de intervención educativa que mediante la creación de*

contenido educativo digital promueva el desarrollo de la participación y la responsabilidad democrática en los estudiantes del grado once?”

1.2 Justificación

La radiografía de Colombia en la actualidad nos muestra que el país está empezando un periodo de posconflicto después de décadas de violencia, presenta altos índices de corrupción, la desigualdad en la sociedad es palpable, los derechos de los ciudadanos son descaradamente vulnerados, las cifras de participación ciudadana son bajas. Cualquiera de estos factores son una justa causa para impulsar una propuesta que busque emprender acciones de mejora mediante el abordaje de las competencias ciudadanas, especialmente, en el ámbito de la participación y responsabilidad democrática, ya que con ello lograremos formar ciudadanos que aporten de manera consiente y responsable al proceso de transformación que el país necesita.

Sin embargo, cabe subrayar que esta propuesta surge más como respuesta a una necesidad que se evidencia desde la práctica docente. La problemática radica en el casi nulo conocimiento de los estudiantes del grado once del rol y poder como ciudadanos de nuestro país. Los estudiantes no reconocen sus derechos o deberes, ni los mecanismos para protegerlos. No se vislumbra una postura crítica sobre los diferentes acontecimientos del país, es más, desconocen la actualidad política o económica nacional. Y los esfuerzos realizados desde el área para cambiar esta situación no han dado los frutos esperados, probablemente, debido al tipo de metodología utilizada en el aula. La apatía casi generalizada en el ámbito de la participación y la responsabilidad democrática es, tanto más que inconveniente. Como lo esboza el (ICFES, 2017) “el hecho de que los jóvenes desconozcan la estructura del Estado, las instituciones de las ramas del poder político, los mecanismos de participación y las funciones básicas de los servidores públicos incidiría

negativamente en sus concepciones sobre la democracia” (pág. 52). Es en este sentido que realizar una propuesta educativa en la que se busque el mejoramiento de las competencias en el ámbito de la participación y la responsabilidad democrática utilizando los recursos TIC que tienen disponibles como medio para la producción de contenido educativo digital resulta no solo pertinente sino innovador.

Es de esperarse que el cambio en los métodos y técnicas de trabajo en aula redundara positivamente en la motivación de los estudiantes hacia los procesos trabajados. Así, con la aplicación de esta propuesta se logrará la meta de desarrollar en los estudiantes las habilidades indispensables para el ejercicio de la ciudadanía activa, tales como; el reconocimiento de la estructura del Estado para hacer seguimiento y control de sus funcionarios, la comprensión de sus deberes y derechos para darles una mirada crítica, la determinación de participar en la toma decisiones que afectan al país mediante el conocimiento de los mecanismos de participación ciudadana inscritos en la Constitución de 1991, entre otras.

Finalmente, la propuesta guarda estrecha relación con los referentes institucionales. En el P.E.I. se expresa que este se fundamenta en “la formación de ciudadanos y busca el desarrollo de las respectivas competencias” A su vez, uno de sus objetivos es “contribuir al desarrollo regional formando más y mejores ciudadanos”. Y, tanto los principios (dignidad, integridad en su dimensión ciudadana, autonomía, fraternidad, y equidad) como los valores institucionales (respeto, responsabilidad, tolerancia, honestidad, solidaridad e iniciativa) apuntan hacia ese objetivo. (I.E.C.H, 2016)

1.3. Objetivo general.

Construir una propuesta educativa que mediante la metodología de investigación acción y el uso de las TIC, y a través de la producción de contenido educativo digital, contribuya a desarrollar la participación y la responsabilidad democrática en los estudiantes del grado once.

1.4. Objetivos específicos

Identificar mediante diagnóstico el nivel de conocimiento que tienen los estudiantes del grado once de las competencias ciudadanas en el ámbito de la participación y la responsabilidad democrática.

Diseñar una propuesta de intervención educativa en el contexto de las TIC y con las TIC que permita la producción de contenido digital educativo por parte de los estudiantes del grado once con el objetivo de fortalecer la participación y responsabilidad democrática.

Implementar una propuesta de intervención educativa desde la perspectiva de la investigación acción para observar el desarrollo de las competencias ciudadanas en el ámbito de la responsabilidad democrática en estudiantes de once.

Valorar los resultados de la propuesta de intervención educativa implementada con los estudiantes del grado once haciendo énfasis en el impacto alcanzado y en las posibles mejoras para otro ciclo de investigación.

2. Marco Referencial

2.1. Antecedentes de investigación

Revisar las propuestas que se plantean a nivel mundial, nacional y local sobre competencias ciudadanas es relevante porque con ello se puede comprender los encuentros y las discrepancias

y, a su vez, delimitar los vacíos que pueden servir de aliciente para continuar la investigación. Las competencias ciudadanas, al ser necesarias para el desarrollo del ámbito político, social e interpersonal del ser humano, han sido abordadas en una multiplicidad de investigaciones a lo largo de la última década. Estas competencias se han trabajado desde todos los paradigmas investigativos, dando origen a un abanico de propuestas con variados enfoques teóricos y metodológicos. Debido a lo anterior, para este estudio, se priorizó la revisión de investigaciones más recientes.

2.1.1. Ámbito internacional

En el contexto mundial, las investigaciones sobre competencias están íntimamente relacionadas con el ámbito sociopolítico predominante en cada país. Cada Estado evidencia su preocupación por el desarrollo de determinadas competencias que vayan de la mano con los objetivos propuestos para la educación. En el caso chino, el sistema educativo muestra un gran interés por las pruebas generales que permiten a los estudiantes ingresar a la educación Superior y no así, por desarrollar habilidades en los jóvenes para convertirse en ciudadanos. Este panorama lo muestra la investigación de (Ye, 2019), quien planteó un proyecto con el objetivo de comprender las estrategias de aprendizaje de las competencias ciudadanas en las escuelas de Yangzhong. En este estudio se muestra que en las clases dominan las lecturas, los videos y la realización de grupos de discusión sin mucha confrontación. Esta conclusión nos permite evidenciar que el sistema educativo chino tiene alguna similitud con el nuestro, donde priman los recursos tradicionales y el docente es eje del proceso.

En contraposición, la investigación presentada por (Jamalong, Musnir, & Asmaniar, 2020) muestra la creciente preocupación por el desarrollo de competencias ciudadanas en un contexto multicultural como lo es Singapur. El propósito de la propuesta fue incrementar las competencias

de los docentes para enseñar ciudadanía en una escuela secundaria en Pontianak City, a través de la implementación de la estrategia “Conference Teacher Subject Matter”. La participación en el seminario llevó al diseño de un nuevo modelo de enseñanza de las competencias ciudadanas basado en el multiculturalismo. Esta investigación concluyó que con base al empoderamiento en CTSM se puede incrementar la capacidad formativa y de los docentes en la materia Educación para la Ciudadanía.

Por su parte, en el contexto europeo existe un creciente interés por los procesos de medición de las competencias ciudadanas. En este sentido va la investigación planteada por (Daas, Dam, & Dijkstra, 2016), que tiene como fin evaluar la idoneidad de cuatro instrumentos que se utilizan en el contexto europeo para medir dichas competencias. Como resultado se concluyó que ningún instrumento cumple con todos los parámetros necesarios para una evaluación completa de todas las competencias ciudadanas. Esta investigación es importante porque muestra las fortalezas y las debilidades de cada uno de los tipos de evaluaciones. Otra perspectiva para ver los procesos de evaluación de las competencias surge en el trabajo presentado por (Geijsel, Ledoux, Reumerman, & Dam, 2012), el cual presentan los resultados de la aplicación de pruebas a 16.000 jóvenes holandeses de quinto a noveno grado. El análisis arrojó importantes diferencias en los resultados obtenidos por los jóvenes dependiendo el género, la edad, el nivel socio económico, el grupo étnico y el entorno escolar al cual pertenecían.

Bajo la misma línea de la evaluación, pero con el objetivo de dar cuenta de la relación entre diversidad étnica y habilidades ciudadanas, se encuentra un estudio reciente emprendido por (Braak & Aesaert, 2021) en el que se aplicó pruebas a 729 estudiantes de sexto grado de primaria de 54 colegios en Flandes Bélgica. Los resultados mostraron que los estudiantes con mayor diversidad étnica y social en sus clases tenían actitudes más positivas hacia el manejo de las

diferencias. Ver las conclusiones de estos estudios permiten plantear ¿Qué pasaría si se aplicaran en nuestro contexto? ¿Los resultados serían similares? Las anteriores preguntas dejan abiertos interrogantes que podrían ser trabajados en posteriores investigaciones.

Por otra parte, en ámbito estadounidense, las investigaciones apuntan más hacia el uso de diferentes metodologías para el desarrollo de las competencias ciudadanas. En este sentido se encuentra la investigación presentada por (Mihailidis & Thevenin, 2013), quienes conciben los medios de comunicación como una nueva vía de participación democrática que ofrece oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje, por tal motivo enfatizan en la necesidad de la alfabetización de medios digitales como una competencia central para desarrollar la participación ciudadana. Esta conclusión es esencial para el desarrollo de esta propuesta. También se encuentra el posterior trabajo de (Casey, DiCarlo, & Sheldon, 2019), quienes usan del aprendizaje por indagación para el desarrollo de la habilidades y actitudes esenciales para la ciudadanía activa. Las conclusiones indicaron que crear una huerta escolar bajo este modelo puede impulsar el desarrollo de competencias democráticas.

Los trabajos publicados en el contexto latinoamericano brindan, a su vez, luces en la manera de aproximarse al estudio de las competencias ciudadanas y son relevantes porque los esquemas socioculturales de estos países y el nivel en el que se encuentra el desarrollo de las competencias ciudadanas son muy similares al nuestro. Dentro de este marco se encuentra el estudio realizado por (Contreras & Aceituno, 2017), quienes abordan la investigación desde la acción formativa del docente mediante círculos de reflexión que buscan el cuestionamiento sobre las prácticas de enseñanza ineficaces. El trabajo realizado con 20 docentes mostró que los participantes encontraron de manera colaborativa nuevas formas pedagógicas de trabajar competencias con sus educandos.

Esta conclusión demuestra que es posible replantearse la práctica pedagógica para fortalecer los procesos de los estudiantes. Por otro lado, se encuentra la publicación reciente de (Juarez & Velásquez, 2020) en la que plantean el uso de una plataforma digital (Schoology) para el desarrollo de las competencias ciudadanas en estudiantes de licenciatura. Aunque, el marco de acción de esta investigación es la educación superior, es importante reseñarla porque aporta saberes sobre el trabajo de la temática en las condiciones actuales mundiales (Pandemia). Los investigadores concluyeron, que a pesar de que los estudiantes consideraron que la plataforma era un recurso idóneo para el desarrollo de las actividades planteadas dentro el curso, no la utilizaron realmente debido a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes participantes.

2.1.2. Ámbito nacional

En el plano nacional, también se encuentran una multiplicidad de estudios que abordan las competencias ciudadanas desde varios ángulos. Como primera medida está el trabajo de (Gasca, 2018), quien plantea una estrategia didáctica con el fin de fortalecer las competencias ciudadanas partiendo del componente socioafectivo con el objetivo de incidir positivamente en el desarrollo de habilidades sociales. La parte esencial de esta propuesta es la búsqueda de una interacción multidisciplinar que permita la sincronía con las temáticas de todas las áreas. También se presenta la investigación de (Talero Castellanos & Patiño Rincón, 2019), en la que mediante encuestas, observación y entrevistas analizaron las diversas concepciones que tiene tanto estudiantes como docentes sobre la ciudadanía. Esta investigación aporta, especialmente, al ámbito de la participación y la responsabilidad democrática ya que identifica cuáles competencias se necesitan fortalecer. A su vez, se confrontó la investigación de (Monterrosa, 2019), en la que analiza las redes sociales como herramientas alternativas para el desarrollo de competencias ciudadanas. Mediante una encuesta se evidencia que las redes sociales pueden constituir una fortaleza para las

escuelas porque posibilitan el implemento de acciones pedagógicas para desarrollar las habilidades democráticas. De igual manera, se referenció la investigación de (Maldonado, 2017), que tenía como propósito fortalecer las competencias ciudadanas mediante el uso de las TIC. Lo relevante de la investigación fue que se enmarcó bajo la metodología Investigación-Acción, logrando desarrollar todas las etapas y varios ciclos. Igualmente, sobre el uso de recursos TIC para desarrollar competencias ciudadanas se encuentra la Investigación de (Nájar, Pulido, & Prieto, 2020), quienes planearon el desarrollo de un material educativo con el propósito de que sus estudiantes mejoraran sus habilidades cívicas y las aplicaran en su contexto diario.

Por su parte, (Asprilla, Bojas, & Ricardo, 2019) proponen la ludo-evaluación con mediación de las TIC para valorar de una manera dinámica como los estudiantes logran articular y poner en escena todos los componentes de las competencias ciudadanas. Este trabajo presenta una alternativa a la evaluación tradicional que se hace de las competencias. Otra propuesta transformadora es la presentada por (Paba, Acosta, & Torres, 2020), estudio con el objetivo de seleccionar las competencias ciudadanas más susceptibles de ser trabajadas mediante la gamificación. El estudio reveló que las competencias comunicativas y cognitivas son las más propicias para este propicio. Este trabajo es una base para soportar futuras investigaciones en las que la lúdica del juego se vea involucrado para desarrollar las competencias ciudadanas. Por la misma línea de la gamificación, se encuentra la investigación de (Saldarriaga, Cardona, Pulgarín , & García, 2014) en la que se propone la creación de un video juego multimedia que aporta tanto a la alfabetización digital y al desarrollo de competencias artísticas y ciudadanas. Este proyecto muestra cómo, no solo es posible integrar varias competencias, sino que es importante buscar la transversalización de los procesos en los estudiantes.

Por último, en el plano nacional cabe destacar también la investigación de (Calle & Lozano, 2018), que trabajaron el ámbito de la identidad y la valoración de las diferencias. Este proyecto de Investigación-Acción buscó prevenir el ciberbullying presente en quinto primaria. El proyecto basado en el uso de TIC concluye que “las didácticas mediadas por TIC arrojan buenos resultados siempre y cuando en su planeación se tenga en cuenta sus necesidades, el contexto en el que se encuentran inmersos y los recursos que con que disponen.” (pág. 51), conclusión que refuerza el propósito de la presente investigación.

2.1.3. Ámbito regional

A nivel local se encontraron variadas propuestas pedagógicas que abordan de manera novedosa las competencias ciudadanas. Estas investigaciones aportan un conocimiento más cercano al contexto donde se va a desarrollar la mediación. Como primera medida y desde el enfoque socio constructivista, se encuentra la propuesta investigativa de (Rodríguez, Pacheco, & Jeréz, 2016), quienes plantearon una manera de integrar las redes sociales al fortalecimiento de las competencias ciudadanas. Se destaca el uso de la red social “Facebook” como herramienta de análisis e intervención en la prevención de la agresión escolar. Del mismo año y con el mismo énfasis, se encuentra el trabajo de investigación realizado por (Martínez A. R., 2016), en el cual resalta en el desarrollo de competencias que permitan tener la sana convivencia escolar y buen manejo de conflictos. Un aporte de esta investigación es su trabajo, no solo con estudiantes y docentes, sino también con padres de familia con el propósito de integrar toda la comunidad.

Bajo otra mirada a las competencias se encuentran los trabajos de (Olarte, 2015); (Caballero, 2018) y (Durán, 2019), quienes presentan propuestas para fortalecer las competencias ciudadanas a través de la aplicación de unas estrategias concretas factibles de replicar en cualquier aula. La primera investigación aborda la convivencia y paz mediante secuencias didácticas

enfocadas en la producción de textos narrativos, descriptivos e informativos en los que los participantes expresan sus propias experiencias de vida sobre la problemática. La segunda investigación que abordó el ámbito de la democracia participativa tenía como objetivo central plantear una estrategia pedagógica encaminada al desarrollo de dichas competencias. La implementación de la estrategia posibilitó que el estudiante concibiera la participación como un espacio para el desarrollo de una ciudadanía activa. De la propuesta cabe destacar el papel del trabajo colaborativo entre los estudiantes, quienes buscaron diversas maneras de llegar a acuerdos. Por su parte, la tercera investigación planteó una estrategia en base a la escritura de textos argumentativos de opinión, con los cuales se buscó fortalecer la capacidad de los estudiantes de crear diálogos intertextuales que les permitieran construir tesis y probarlas con sólidos argumentos.

Por último, entre las más recientes investigaciones, sobre competencias ciudadanas publicada a nivel local, se encuentra la realizada por (Becerra & Sandaval, 2020), quienes diseñaron un protocolo para la aplicación en debates y el afianzamiento de competencias ciudadanas cognitivas como el multiperspectivismo, valoración de argumentos y pensamiento sistémico, así como las competencias emocionales. Resultados destacan el estrecho vínculo entre el desarrollo de competencias y la mecánica del debate. Al mismo tiempo, apareció el trabajo de (Rodríguez, 2020), que usa como recurso catalizador la paradoja del votante que muestra las interacciones entre políticos y los votantes. Esta figura de pensamiento se trabajó en el aula mediante juegos de negociación, lo que permitió motivar a los estudiantes a que participaran activamente con reflexiones, propició la capacidad de argumentación en torno a las situaciones “ilógicas” planteadas y desarrolló la capacidad de escucha activa y respeto a la opinión de otros.

2.2. Marco teórico

2.2.1. Competencias ciudadanas

Las competencias ciudadanas, las define el (MEN, 2004), como:

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. 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. (pág. 8)

Las competencias ciudadanas tal y como las concibe el MEN, están divididas en 5 tipos:

Conocimientos: Hace referencia a los diversos saberes que los estudiantes deben conocer para ejercer la ciudadanía (MEN, 2004). Según el (ICFES, 2018), se espera que los estudiantes conozcan los fundamentos políticos del país, la estructura y el funcionamiento de las diversas instituciones estatales, los principios fundamentales de la Constitución política de 1991, los deberes y los derechos ciudadanos y los mecanismos de participación democrática a nivel nacional, local y educativo.

Las competencias cognitivas: “Se refiere a la capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales para el ejercicio ciudadano”. (MEN, 2004). El ICFES en el componente de Competencias Ciudadanas de las Pruebas Saber evalúa tres habilidades cognitivas, a saber:

Argumentación: “Capacidad que tiene una persona para analizar y evaluar la pertinencia y solidez de enunciados o discursos, en este caso, en torno a una problemática social.” (ICFES, 2018).

Multiperspectivismo: “se enfatiza en la comprensión de las perspectivas desde las que diferentes personas se aproximan a la realidad en general y a alguna situación particular.” (ICFES, 2018).

Pensamiento sistémico: “Permite reconstruir y comprender la realidad social mediante la identificación y construcción de relaciones entre las distintas dimensiones presentes en los problemas sociales y en sus posibles alternativas de solución.” (ICFES, 2018).

Las competencias emocionales: “son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Por ejemplo, la capacidad para reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, sentir lo que otros sienten.” (MEN, 2004).

Las competencias comunicativas: “son aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. Por ejemplo, la capacidad para escuchar atentamente los argumentos ajenos y para comprenderlos, a pesar de no compartirlos.” (MEN, 2004). Según el (ICFES, 2018), en estas competencias se debe incluir la habilidad de comprender e identificar los principales argumentos en los discursos orales o escritos y también, la capacidad de comunicarse coherentemente mediante textos u oralmente (pág. 27).

Las competencias integradoras: “En la práctica, articulan los conocimientos, actitudes y competencias cognitivas, emocionales o comunicativas, en respuesta a las características y exigencias de un contexto. Estas competencias se miden a través de acciones ciudadanas.” (ICFES, 2018). Un ejemplo de esta articulación, de acuerdo con el (MEN, 2004) sería la capacidad de los estudiantes para resolver sus conflictos de manera constructiva porque para lograrlo ellos deben; conocer las dinámicas de los conflictos (Conocimientos), buscar diversas formas de solucionar el

conflicto (Cognitivas), manejar sus emociones con auto regulación (Emocionales) y comunicarse asertivamente (Comunicativas). (pág. 13)

Este tipo de competencias son medidas por el ICFES teniendo en cuenta 3 aspectos:

Actitudes ciudadanas: “Disposiciones cognitivas y afectivas que llevan a los individuos a aprobar o desaprobar fenómenos o situaciones sociales. El rechazo o la aceptación de una determinada situación, con frecuencia, lleva a actuar o no para modificarla.” (ICFES, 2018)

Acciones ciudadanas: “Las competencias ciudadanas se expresan, en última instancia, en la acción ciudadana. En esa medida, el objetivo de la formación cívica es lograr que los individuos actúen como ciudadanos competentes.” (ICFES, 2018).

Ambiente escolar: “Las personas actúan en contextos sociales que, por un lado, pueden obstaculizar o favorecer el ejercicio de la acción ciudadana y, por otro, son a su vez afectados o transformados a partir de las consecuencias de dichas acciones.” (ICFES, 2018)

A su vez, debido a que las competencias abarcan varios campos de la sociedad, el MEN en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas las agrupan en tres ámbitos que están en correspondencia con las metas de formación ciudadana; estos son:

La convivencia y la paz: “Es importante formar a los estudiantes para que cuenten con las competencias y conocimientos necesarios para relacionarse con otras personas de manera pacífica y constructiva, sin recurrir a la violencia” (MEN, 2006). Este ámbito se basa en la idea que todas las personas tienen deberes y derechos protegidos por la Constitución Política.

La participación y la responsabilidad democrática: “Se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas 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.” (MEN, 2004). Este ámbito propende porque los

estudiantes se vean como sujetos políticos y lleguen a participar de manera democrática en busca de cambios en la sociedad.

La pluralidad, la identidad y la 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). “Es meta de la formación ciudadana enseñar a los estudiantes a respetar a quienes son diferentes, reconocerlos como sujetos con los mismos derechos y deberes e interesarse auténticamente por la perspectiva desde la cual el otro observa la realidad.” (MEN, 2006).

2.2.2. TIC en la educación

La (UNESCO, 2012) plantea que “la tecnología no posee un valor en sí misma si no se asocia a una transformación en la educación”. Siguiendo ese postulado (Cortés, 2017) propone un cambio en el rol del docente. De poseedor del conocimiento debe transformarse en diseñador de experiencias que desarrollen el aprendizaje y que sean los estudiantes los creadores del conocimiento. En este sentido, “los escenarios apoyados en la tecnología no solo están promoviendo el intercambio de saberes, sino el aprendizaje colaborativo y la producción de nuevos contenidos.” (Cortés, 2017, pág. 83)

Ante lo anterior, es claro que en la actualidad se hace indispensable la integración de las TIC en el ejercicio pedagógico del aula. Las TIC no deben solo incorporarse al aula, “en tanto la incorporación puede limitarse a la mera instalación de artefactos o la puesta en disponibilidad de recursos mediados por la tecnología, una integración supone la fusión de diversos elementos para producir una síntesis novedosa” (Castellano, 2011). Sin embargo, como lo expresa (Martínez H. , 2015), integrar las TIC presenta un gran desafío porque se debe definir la meta a la que se quiere llegar. En varias ocasiones lo que se espera es que las TIC sirvan como agentes atractivos que impacten en la motivación y porque no, en la retención escolar. Otras veces, se desea incorporarlas

a los planes de enseñanza solo de manera instrumental y algunos más innovadores, buscan hacer cambios profundos en los procesos didácticos con el objetivo de generar impacto positivo dentro del aula. (pág. 64)

Con este desafío en mente, el Informe Horizon 2015- 2015 K-12, que presenta tendencias para la educación primaria y secundaria, plantea que a mediano plazo (2 a 3 años) los establecimientos educativos deben llegar a un cambio en el papel que juegan los estudiantes en el aula: de consumidores a creadores. Como lo expresa el texto, la gran diversidad de herramientas TIC que existen actualmente dan la posibilidad de fomentar la creatividad y las habilidades productivas porque ellos construyen su propio aprendizaje es mediante la investigación, la narración digital y la producción. (Johnson, Adams, Estrada, & Freeman, 2015, pág. 4)

2.2.3. Recursos Digitales Abiertos o Recursos Educativos Digitales

En su acepción más simple, el concepto de Recursos Educativos Abiertos (REA) se refiere a cualquier recurso educativo (incluso mapas curriculares, materiales de curso, libros de estudio, streaming de videos, aplicaciones multimedia, podcasts y cualquier material que haya sido diseñado para la enseñanza y el aprendizaje) que esté plenamente disponible para ser usado por educadores y estudiantes, sin que haya necesidad de pagar derechos de licencia. (UNESCO, 2015, pág. 5)

En los REA están presentes conjuntamente dos dimensiones que impulsan su potencial educativo: la pedagógica y la digital (UNESCO, 2015). Entre los beneficios que puede tener el uso de los REA, se encuentran las siguientes:

“puede ofrecer una gama más amplia de opciones pedagógicas innovadoras, destinadas a lograr que educadores y educandos pasen a ser participantes más activos en los procesos educativos

y creadores de contenidos, en calidad de miembros de sociedades del conocimiento diversas e inclusivas.” (UNESCO, 2019).

“pueden mejorar los resultados del aprendizaje, empoderar a educadores y educandos para que creen conjuntamente conocimientos.” (UNESCO, 2019).

El principio que permite la adaptación de los materiales proporciona uno de los muchos mecanismos para la construcción del papel del alumno como participante activo en el proceso educativo, dado que éstos aprenden mejor haciendo y creando, y no leyendo y absorbiendo pasivamente. (UNESCO, 2015, pág. 42).

Tipos de REA: Debido a la amplitud de este tipo de recursos, de acuerdo lo estipulado por (López, 2007), se pueden clasificar en:

Contenidos educativos: “cursos completos (programas educativos), materiales para cursos, módulos de contenido, objetos de aprendizaje, libros de texto, materiales multimedia (texto, sonido, video, imágenes, animaciones), exámenes, compilaciones, publicaciones periódicas (diarios y revistas), etcétera.” (López, 2007).

Herramientas: “software para apoyar la creación, entrega (acceso), uso y mejoramiento de contenidos educativos abiertos. Esto incluye herramientas y sistemas para: crear contenido, registrar y organizar contenido; gestionar el aprendizaje (LMS) y desarrollar comunidades de aprendizaje en línea.” (López, 2007).

Recursos de implementación: licencias de propiedad intelectual que promuevan la publicación abierta de materiales, principios de diseño, adaptación y localización de contenido y materiales o técnicas para apoyar el acceso al conocimiento. Por lo general, quienes crean REA, permiten que cualquier persona use sus materiales, los modifique, los traduzca o los mejore y, además, que los comparta con otros. (López, 2007).

Modelo para crear REA: Existen múltiples modelos para crear recursos educativos abiertos. Al adherirse al modelo ADDIE (Williams, Schrum, Sangrá, & Guàrdia, 2004), identifican las siguientes fases:

Análisis: busca determinar la situación a trabajar y sus teniendo en cuenta la visión del estudiante y sus ritmos de aprendizaje. Requiere que la persona encargada del proceso conozca las características de los futuros usuarios para adaptar el contenido a ellos (pág. 24).

Diseño: Se definen las competencias que se van a desarrollar, se selecciona los recursos o los medios didácticos, se define la estructura del contenido, etc. Requiere que la planeación del contenido este en concordancia con el modelo pedagógico y con los objetivos planteados (pág. 27).

Desarrollo es la fase donde se requiere la mayor inversión de tiempo y recursos porque se debe crear el guion del contenido, realizar la grabación del material, agregar los hipertextos, editar las imágenes o videos, agregar el sonido, entre otros (pág. 28).

Implementación: Fase en la que se hace público el contenido educativo (pág. 29).

Evaluación: Permite al creador del contenido evaluar las experiencias que han tenido los usuarios y corroborar que se hayan cumplido los objetivos planteados en las fases 1 y 2 (pág. 30).

2.2.4. Trabajo y aprendizaje colaborativo.

Vygotsky consideraba al ser humano como ser social que estaba en constante construcción de relaciones con los demás. Para él, el resultado del contacto entre varios seres humanos era el conocimiento. En este sentido, se puede considerar que el trabajo colaborativo conllevaría al aprendizaje colaborativo. A su vez, (Férez, 2005) afirma que mediante el trabajo colaborativo los estudiantes aprenden de manera más significativa los contenidos, desarrollan habilidades

cognitivas, socializan, toman seguridad, se sienten más aceptados por ellos mismos y por la comunidad en que se desenvuelve.

Según (Revelo , Collazos, & Jiménez, 2018), para que mediante trabajo colaborativo se desarrolle el aprendizaje colaborativo se deben incorporar en el proceso de enseñanza -aprendizaje estrategias didácticas como el dialogo, la enseñanza reciproca entre compañeros, resolución de problemas, utilizar medios visuales para organizar y mostrar información y la redacción para aprender contenidos y competencias importantes.

Así pues, el trabajo colaborativo es una estrategia fundamental para la construcción de recursos digitales porque permite la cooperación de estudiantes distintas personalidades, habilidades, conocimientos, ideas y recursos. Al respecto, (Manzur, 2017) expresa que “Cada miembro del grupo es responsable y se compromete tanto con su aprendizaje como con el de los demás y aprende junto a otros y el éxito depende del aporte de cada uno de sus miembros”

3. Diseño Metodológico

3.1. Contextualización de la investigación

La presente investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Campo Hermoso ubicada en el área urbana de Bucaramanga, compuesta por 4 sedes: A, B, C y D. Los estudiantes participantes pertenecen a la sede A, a la cual pueden acceder por vía pavimentada y de fácil acceso y cuenta con los servicios básicos (Luz, gas, alcantarillado, agua, teléfono e internet). Según la última caracterización institucional, la mayor parte de la población vive en casa (61%) que pertenece al estrato 2 (47%), en el seno de una familia nuclear (43%) compuesta por 4 o 5 personas (27%). Esta población presenta factores de riesgo académico, tales como; bajo rendimiento académico, edad superior al grado (retraso escolar) u ausentismo que se ha aumentado debido a la

pandemia. Como factores de riesgo psicosociales fueron identificados la drogadicción y la delincuencia juvenil. (I.E.C.H, 2016)

3.1.1. Muestra participante

El grado seleccionado para la experiencia de investigación fue Once y, al momento del planteamiento de la propuesta estaban divididos en dos cursos: 11-1 y 11-2, con 29 y 27 estudiantes matriculados.

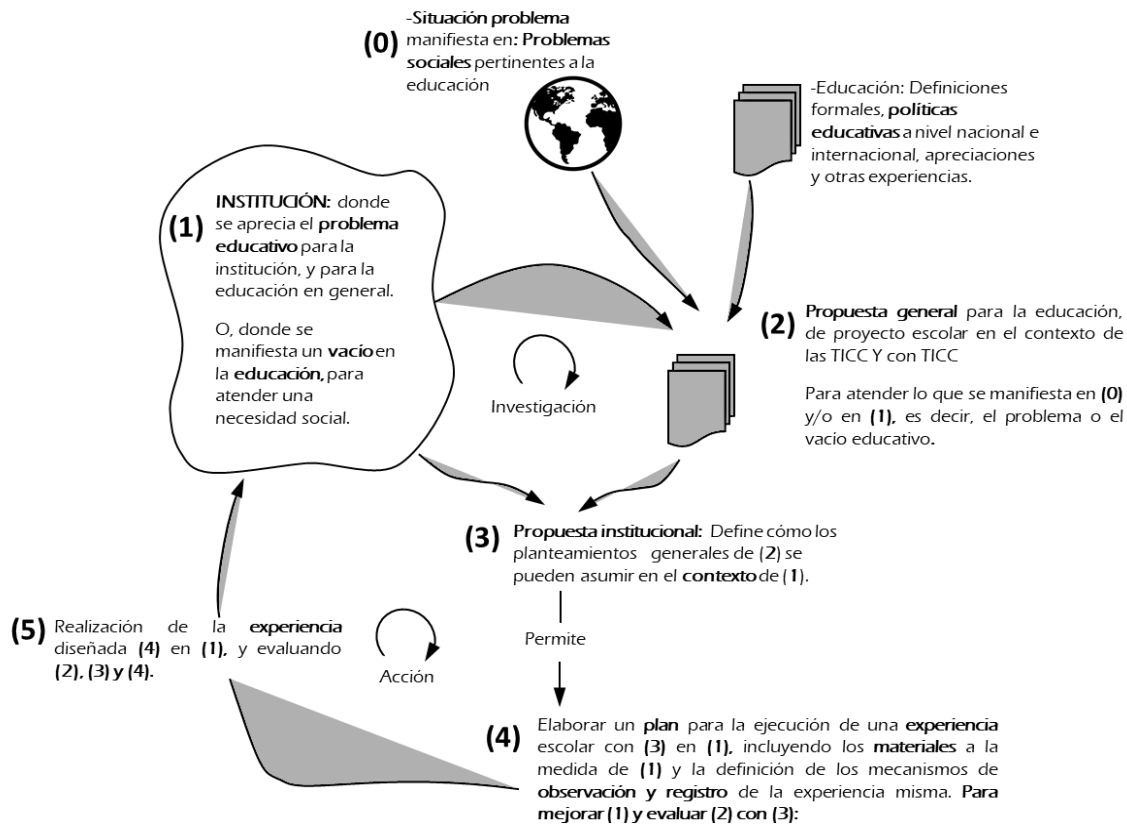
3.2. Metodología

La presente propuesta educativa estuvo enmarcada por los procedimientos y prácticas de la investigación cualitativa. El enfoque cualitativo proporciona la oportunidad de realizar una descripción detallada del contexto del problema y comprender e interpretar las interacciones, actitudes, experiencias y reflexiones de los estudiantes durante la puesta en marcha de la propuesta en el aula de clase. Tal como lo aclara (Martínez J. , 2011), el rol de investigador es relacionarse con los participantes en su contexto social con el propósito de capturar e interpretar la realidad con el fin de explorarla, describirla y comprenderla mediante el análisis y la construcción teórica. (pág. 32).

En cuanto al diseño, la propuesta se delinea bajo los parámetros de la Investigación Acción, que, como lo expresa (Latorre, 2005) es la metodología que más aporta a la formación del profesorado como investigador porque brinda estrategias para comprender y transformar su práctica pedagógica. A demás, la Investigación Acción “nos ofrece una serie de estrategias, técnicas y procedimientos para que ese proceso sea riguroso, sistemático y crítico.” (Martínez M. , 2000). A continuación, se presenta un esquema que sintetiza el enfoque metodológico asumido por el grupo SIMON de investigación que guío esta investigación, basado en la IA.

Figura 1:

Ciclo de la metodología. Basado en la investigación - acción en el contexto de las ideas de la Metodología de Sistemas Blandos.



TICC: Tecnologías para la información, la comunicación y el Conocimiento

De: Texto orientador denominado Metodología MIE-SIMON

Teniendo en cuenta el esquema anterior, se expone que la presente propuesta partió de una problemática general que consiste en el escaso desarrollo de las competencias ciudadanas (0), en especial en el ámbito de la participación y responsabilidad democrática. Esta problemática se evidencia en el contexto escolar de la Institución Educativa Campo Hermoso (1), al observar el desconocimiento sobre la estructura del Estado y el poco desarrollo de habilidades cognitivas de los educandos. Así, se asumió la tarea del desarrollo de dichas competencias teniendo en cuenta el contexto tecnológico en el cual están inmersos los participantes, caracterizado por la escasez de

recursos TIC (2). Sin embargo, se buscó utilizar las herramientas tecnológicas disponibles que les permitan crear contenido educativo digital (3). En este sentido, fue necesario tener presente las diferentes directrices nacionales, tanto del MEN como el ICFES, que son las entidades encargadas a nivel nacional, la primera, de formular las políticas educativas con respecto al desarrollo de las competencias ciudadanas y, la segunda, encargada de evaluar bajo ciertos parámetros el desarrollo de dichas competencias en los niños y jóvenes del país.

Según, (Latorre, 2005) la metodología de la IA implica la realización de una serie de acciones de carácter cíclico que tienen como objetivo la mejora de las practicas educativas. Esto plantea el reto de diseñar, planear y seleccionar elementos específicos para aplicar, registrar y observar la experiencia de intervención escolar (4) en la institución. Este proceso se realizó teniendo en cuenta las diferentes técnicas o métodos disponibles que permitieron bosquejar la experiencia en toda su complejidad. Finalizada esta fase se procedió a dar sentido a la información obtenida estableciendo los aprendizajes y recomendaciones para un nuevo ciclo (5). Aunque (Latorre, 2005) sugiere que para lograr todo el potencial de cambio y mejora se ejecuten varios ciclos, en la presente propuesta se realizó un solo ciclo debido a las condiciones académicas en las que se encuentra enmarcada la investigación. Aun así, con un solo ciclo se pudieron observar ciertos cambios en las actitudes y acciones ciudadanas de los estudiantes con respecto al ámbito de la participación y la responsabilidad democrática.

3.3.Fases de la investigación

3.3.1. Fase i: Plan de acción.

Para lograr los cambios en la práctica pedagógica planteados, la presente investigación se enfocó, en primer lugar, en la delimitación del problema de investigación, el cuál giró en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo mediante el uso de las TIC se puede realizar una estrategia

pedagógica que permita el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en el ámbito de la participación y la responsabilidad democrática? ¿Cómo mejorar las practicas educativas para generar procesos de aprendizajes en los estudiantes en lo que respecta a las competencias ciudadanas? y ¿Cómo implementar una propuesta educativa que mediante la creación de contenido educativo digital promueva el desarrollo de la participación y la responsabilidad democrática en los estudiantes del grado once? Con el fin de determinar cuál sería a estrategia pedagógica que permitiera responder los interrogantes mencionados se diseñó y ejecutó una etapa diagnóstica.

3.3.1.1. Diagnostico. Para el diagnostico se aplicó de un cuestionario, a través de la herramienta Google Form, que estuvo enfocado, por un lado, en conocer las ideas de los participantes en cuanto a las competencias ciudadanas en el ámbito de la participación y la responsabilidad democrática. Para llevar a cabo este propósito se permitió a los estudiantes expresarse alrededor de preguntas abiertas. Simultáneamente se consultó sobre el uso de contenido educativo digital y el valor pedagógico que ellos le asignan a este recurso como estrategia de aprendizaje y sobre la viabilidad de implementar el trabajo colaborativo en el aula para el desarrollo de esta investigación. Finalmente, se indagó por contexto tecnológico de los participantes, especialmente a lo referente a la posesión dispositivos móviles o computadores, el acceso a internet y el conocimiento o uso de aplicaciones las herramientas necesarias para realizar la experiencia.

En suma, la prueba diagnóstica se organizó teniendo en cuenta los componentes disciplinar, pedagógico y tecnológico. La siguiente tabla muestra las preguntas formuladas, el componente al que pertenecen y el objetivo al cual apuntaron.

Tabla 1:*Preguntas de la Prueba Diagnóstica Según el Componente*

#	Pregunta	Tipo	Componente	Objetivo
3	¿Qué idea tiene sobre la política en Colombia?	Abierta/texto de respuesta larga	Disciplinar	Conocer las percepciones de los estudiantes en cuanto a participación y la responsabilidad democrática
4	¿Cómo se puede ser competente para participar responsablemente en la democracia del país?	Abierta/ texto de respuesta larga	Disciplinar	Reconocer los ideales de los estudiantes sobre cómo debería ser realmente el ejercicio de la ciudadanía.

5	Del siguiente listado ¿Qué conocimientos se deben reforzar en el colegio para que los colombianos participemos y seamos responsables democráticamente? Elige solo los 5 que consideres más importantes.	Casilla de verificación/ Seleccionar cinco opciones	Disciplinar	Identificar los conocimientos que los estudiantes consideren más importantes para poder seleccionar los estándares.
6	Contenido Digital educativo es todo aquel recurso que se usa con el fin de enseñar sobre un determinado tema específico. Comenta ¿Conoces o usas contenido	Abierta/ texto de respuesta larga	Pedagógico	Reconocer las interacciones de los estudiantes con estos recursos y el valor pedagógico que le asignan a estos recursos

	digital educativo?			en la
	¿Cómo? ¿Para qué			construcción del
	materias?			conocimiento.
7	Teniendo en cuenta, que el proyecto implica que los estudiantes de 11 ° deben crear contenido educativo sobre los diversos temas de participación y responsabilidad democrática, ¿Qué expectativas, dudas, sensaciones, metas o temores te surgen al respecto?	Abierta/ texto de respuesta larga	Pedagógico	Identificar aspectos motivacionales que permitan el aprendizaje
8	¿Con qué recurso tecnológico cuenta para desarrollar el	Casilla de verificación/	Tecnológico	Identificar la disponibilidad y el acceso a los

	proyecto de crear contenido digital educativo?	Seleccionar varias opciones		recursos necesarios para crear el contenido
9	¿Con que habilidades o conocimientos tecnológicos o digitales cuenta?	Abierta/ texto de respuesta larga	Tecnológico	Identificar las habilidades que se deben potenciar para el proceso de creación del contenido.
10	¿Cuál crees que son las competencias ciudadanas que se van a desarrollar con el proyecto?	Casilla de verificación/ Seleccionar varias opciones	Disciplinar	Evidenciar el reconocimiento de las diversas competencias ciudadanas
11	¿Piensas realizar el proyecto de manera individual o en grupo?	Opción múltiple/ Única respuesta	Pedagógico	Conocer la manera que prefieren aprender para

				organizar la estrategia.
12	Si la respuesta anterior fue que vas a realizar el proyecto en grupos ¿Cómo elegirías a tus compañeros?	Abierta/Permite texto de respuesta larga	Pedagógico	Obtener ideas de como conformar los equipos de trabajo para que el proceso sea más autónomo.

Nota. Las preguntas 1 y 2 corresponden al nombre y curso del estudiante encuestado.

3.3.1.2. Resultados del Diagnóstico. En a prueba diagnóstica participaron 57 estudiantes de los grados 11-1 y 11-2. La información obtenida se organizó y se sistematizó teniendo en cuenta los componentes disciplinar, pedagógico y tecnológico.

3.3.1.2.1. Componente disciplinar. Con la finalidad de obtener información sobre las percepciones de los estudiantes en cuanto a participación y la responsabilidad democrática en Colombia se planteó la pregunta ¿Qué idea tienen sobre la política en Colombia? La información se procesó usando el software Atlas Ti, y se sintetizó usando la herramienta nube de palabras, que permite exponer la frecuencia con la que aparece cada término en los textos analizados. Dicha frecuencia está relacionada directamente con el tamaño de la palabra en la nube. En este procedimiento se analizaron las palabras en su contexto y se excluyó, además de los artículos y preposiciones, aquellas palabras que no tenían ningún interés para la presente investigación. El resultado se muestra a continuación.

Por otra parte, aunque la palabra “política” es preponderante en cuanto a cantidad de menciones (29), al analizar este término en su contexto, se encontró que un alto número de estudiantes tienen una visión negativa del ejercicio de la política en nuestro país. E8 expresa lo que podría considerarse el resumen más claro de lo que varios estudiantes opinan: “*me da igual un poco todo lo que tiene que ver con política*”. Otros, como (E1), manifiestan: “*la política no es tan buena que digamos*”. El anterior hallazgo demuestra la necesidad de reforzar el ámbito de la participación y la responsabilidad democrática porque, como lo expresa el (MEN, 2004), “este ámbito propende porque los estudiantes se vean como sujetos políticos y lleguen a participar de manera democrática en busca de cambios en la sociedad.”

Por su parte, el planteamiento de la pregunta ¿Cómo se puede ser competente para participar responsablemente en la democracia del país? tenía como objetivo reconocer los ideales de los estudiantes sobre cómo debería ser realmente el ejercicio de la ciudadanía. Las frases que expresaron los estudiantes se convirtieron en unidades de análisis y se clasificaron en categorías de manera abierta para darle sentido a las ideas. Esto se direccionó a través de la creación de un libro de códigos y, posteriormente una matriz de contingencia que resumió la frecuencia de los códigos. El análisis de la información aportada por los estudiantes reveló las siguientes variables.

Tabla 2

Competencias para participar responsablemente en la democracia

Categorías	Frecuencia
Participación ciudadana	6
Conocimiento de programas de gobierno	6
Información política	12

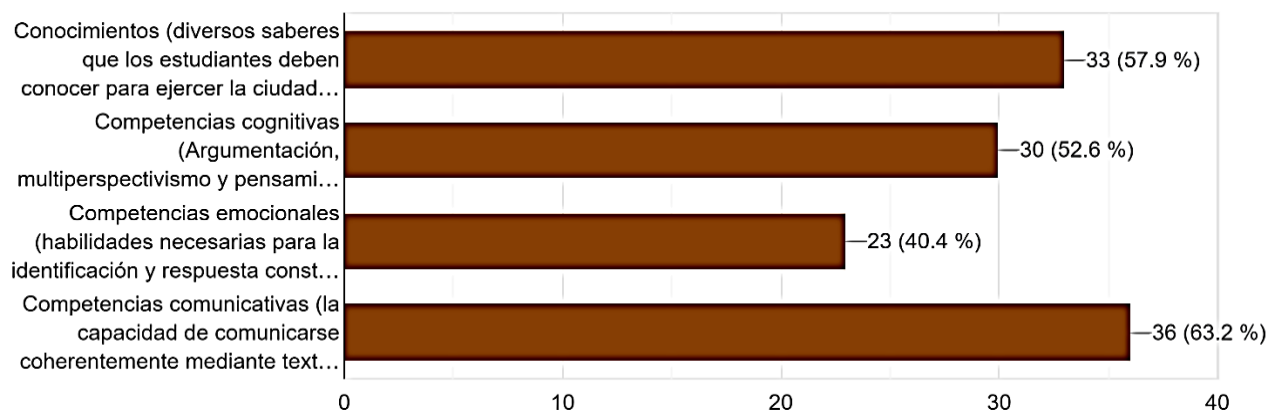
Opinión política	3
Voto consciente	9
Educación política	10
Toma de decisiones responsables	4
Otros	5

Los estudiantes consideran que estar informados sobre el acontecer político del país es una manera eficaz de participar responsablemente como ciudadanos. (E41) resalta, *“debemos estar pendientes a lo que se habla sobre la democracia en el país y escuchar siempre atentamente”* Al mismo tiempo, la educación política aparece señalada como uno de pilares para ser competente como ciudadano. Para ello, expresa (E14) *“se necesita tener conocimiento sobre mecanismos de participación, mecanismos para modificar la constitución, la estructura del Estado, etc.)* y así, según (E57) *“aprender todo lo relacionado con las competencias que nos permitan ser mejores personas”*

En la prueba diagnóstica se indagó sobre el tipo de competencias ciudadanas que consideraban se debían priorizar en la aplicación del proyecto pedagógico. Esta pregunta se planteó mediante la opción “casilla de verificación” que permitió a los estudiantes elegir una o más competencias ciudadanas según consideraran su posible abordaje en el proyecto.

Figura 3

Competencias ciudadanas que se pueden desarrollar con el proyecto

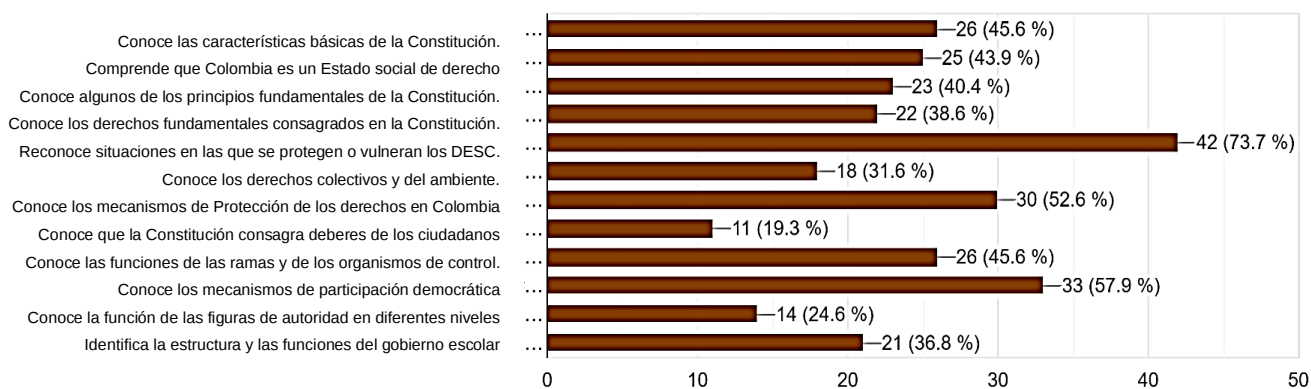


El resultado deja claro que los estudiantes reconocen que la aplicación del proyecto pedagógico permitiría, en gran medida, el fortalecimiento de todas las competencias ciudadanas al unísono, destacándose el desarrollo de las habilidades comunicativas que les permitirían expresar sus puntos de vista, y el conocimiento, esencial para ejercer de manera eficaz la ciudadanía.

Por otra parte, siguiendo el objetivo de desarrollar las competencias ciudadanas en el ámbito de la participación democrática, se diseñó una pregunta en la que los estudiantes pudieran seleccionar entre uno a cinco opciones de un listado de 12 estándares de competencias básicos estipulados por el MEN en el documento estándares básicos de competencias ciudadanas. (MEN, 2006) El objetivo de la pregunta era reconocer la importancia que los estudiantes le asignaban a cada ítem o estándar en el proceso de desarrollo de las competencias ciudadanas.

Figura 4

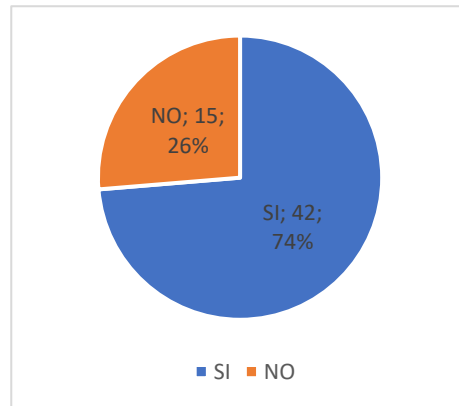
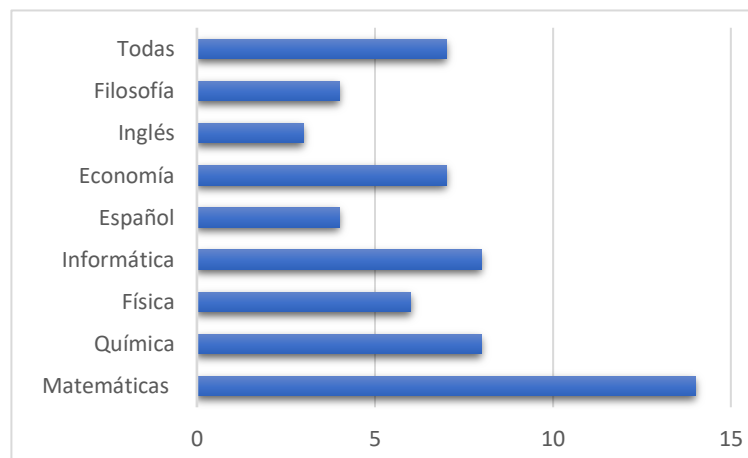
Conocimientos que se deben reforzar con el proyecto.



La gráfica muestra el consolidado de la selección realizada estudiantes que participaron. Si bien se observa que hay una preferencia de los estudiantes por considerar que “reconocer situaciones en las que se protegen o vulneran los Derechos Económicos Sociales y Culturales”

es el estándar más importante por reforzar en esta práctica pedagógica, con un 73.7%, los demás estándares propuestos también presentan porcentajes representativos.

3.3.1.2.2. Componente pedagógico. Siendo los recursos educativos digitales la estrategia pedagógica seleccionada para construir el conocimiento en la presente investigación se hizo necesario reconocer las interacciones de los estudiantes con estos recursos y el valor significativo que le asignaban a la construcción del conocimiento. Como primera medida se preguntó ¿Si conocían o usaban contenido digital educativo? ¿En qué materias? y ¿Para qué? Esta pregunta fue respondida por 57 estudiantes de manera abierta. El resultado de estas preguntas se expresó en las siguientes graficas.

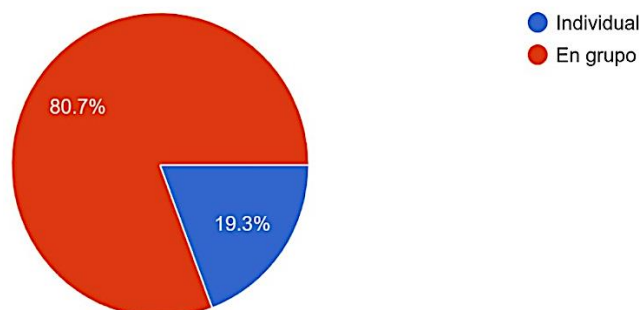
Figura 5*Uso de Contenido educativo digital***Figura 6***Asignaturas en la que más usan Contenido Digital educativo*

Los gráficos muestran que la mayoría de los estudiantes habían usado contenido digital educativo y que su uso se extendía a varias materias. Los estudiantes expresaron que, por lo general, lo usaban para resolver dudas sobre un tema, para reforzar lo visto en clase, para informarse de un tema nuevo o para preparar exposiciones que les asignaban en diferentes clases.

Por último, en este componente se cuestionó sobre la oportunidad de implementar el aprendizaje colaborativo como metodología del proyecto teniendo en cuenta que este enfoque podía enriquecer la dinámica de trabajo ya que permite defender posturas y escuchar ideas diferentes para articular las propias. Al respecto, la mayoría optó por seleccionar el trabajo en grupo. En cuanto a las estrategias planteadas para seleccionar el equipo de trabajo con el que quisieran realizar el proyecto la mayor parte afirmó que preferían tener autonomía para elegir a sus compañeros de grupo. Las razones aducidas van desde mayor confianza y familiaridad, los intereses en común o la cercanía geográfica para reunirse de ser necesario.

Figura 7

Preferencia de trabajo

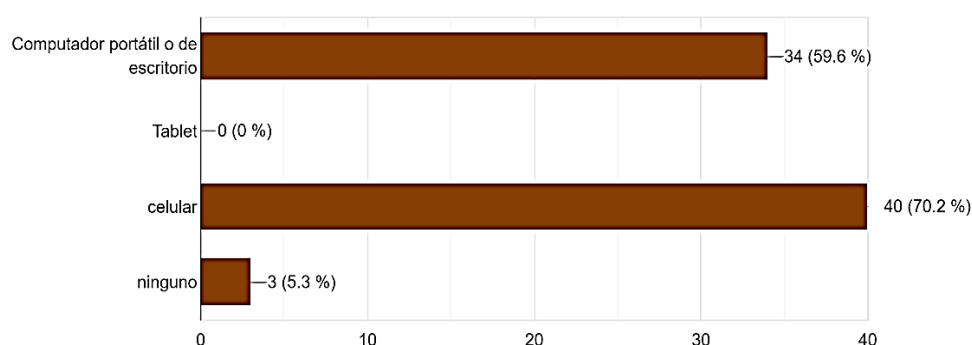


3.3.1.2.3 Componente tecnológico. Teniendo en cuenta que el desarrollo de la estrategia didáctica requería del uso de un aparato electrónico que le permitiera acceder a información y utilizar aplicaciones de diseño o edición para crear contenido digital si hizo necesario sondear sobre el contexto tecnológico de los estudiantes los participantes. Como punto de partida se indagó sobre la posesión de algún tipo de dispositivo electrónico. El sondeo mostró que la mayoría de los estudiantes tenía un equipo con el cual apoyarse para desarrollar las actividades planteadas. El

acceso a internet fue una situación que se omitió en el diagnóstico. Sin embargo, para subsanar esta situación se indagó en clase al respecto. La mayoría de los estudiantes expresaron que contaban con la posibilidad de acceder a internet a realizar búsquedas académicas.

Figura 8

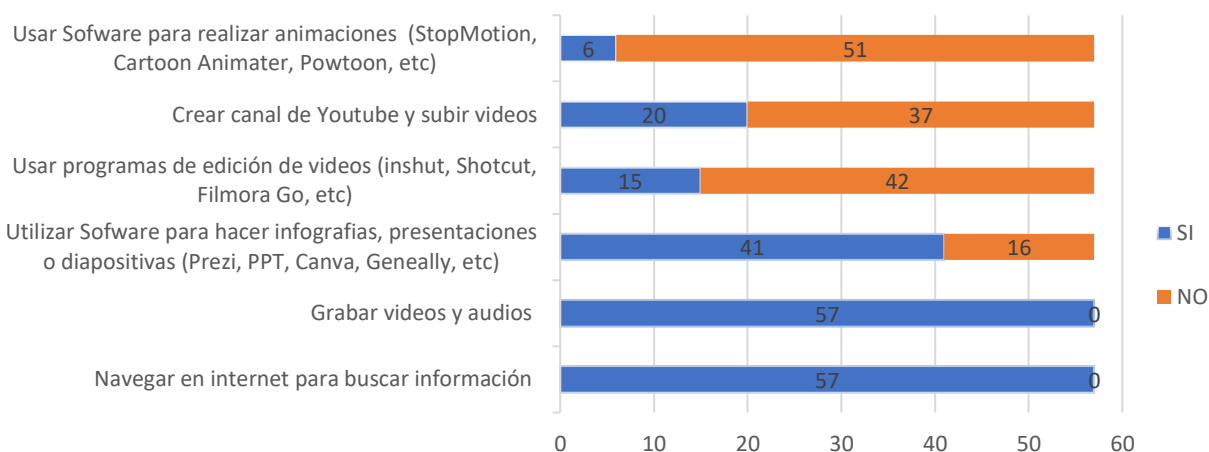
Disponibilidad de recursos Tecnológicos para Desarrollar la Propuesta.



Seguidamente se consultó sobre las capacidades y conocimientos, principalmente relacionados con la tecnología, que les permitieran crear y editar contenido digital de valor pedagógico. La pregunta se planteó de manera abierta lo que generó que los datos obtenidos se organizaran y se graficaran en Excel. El grafico de barras apiladas muestra que los estudiantes poseen habilidades en labores como localizar, gestionar y organizar información usando herramientas de creación y diseño de presentaciones. Sin embargo, refleja desconocimiento de la mayoría de los estudiantes encuestados con respecto al manejo de programas de animación o edición de videos más complejos.

Figura 9

Habilidades digitales o Tecnológicas de los estudiantes.



Coligiendo los análisis realizados a los resultados de la prueba diagnóstica se confirmó la validez, la viabilidad y la pertinencia de aplicación de la estrategia didáctica mediada por TIC para fortalecer el desarrollo de las competencias ciudadanas relacionadas con el ámbito de la participación democrática en estudiantes del grado once.

3.3.1.3. Diseño de la propuesta de intervención educativa. A partir del análisis de los resultados arrojados en la prueba diagnóstica se dio inicio al diseño de la propuesta de intervención enfocada en fomentar en los estudiantes competencias ciudadanas sobre el tema de la participación y responsabilidad democrática mediante la producción de contenido digital educativo. El diagnóstico se convirtió, según lo planteado por (Sagastizabal & Perlo, 2006), en el punto de partida para abordar el problema y actuar sobre él. (pág. 74).

Al momento de plantear la propuesta de intervención y estructurar los objetivos, estándares y contenidos, las diversas actividades, la metodología de trabajo y los recursos se integraron aspectos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos, de acuerdo al enfoque del proyecto escolar.

3.3.1.3.1. Componente disciplinar de la propuesta. Para el diseño de la propuesta de intervención se tuvo en cuenta 12 estándares de competencias ciudadanas promulgados por el (MEN, 2006), clasificados como conocimientos y relacionados con el ámbito de la participación y la responsabilidad democrática. Estos estándares fueron presentados en el diagnóstico y los estudiantes tuvieron la oportunidad de seleccionar los cinco estándares que consideraran más relevantes. Con esta selección se pretendía reducir el número de estándares a trabajar en la propuesta pero debido a la heterogeneidad en los resultados (Figura 4) se determinó la posibilidad de enfocarse cualquiera de los estándares planteados.

La base de la propuesta es que los estudiantes conformen grupos de trabajo colaborativo y que, mediante consenso colectivo, seleccionen el estándar que deseen profundizar para que, partiendo de él, desarrollen las demás competencias ciudadanas. Por tanto, cada grupo creará un contenido educativo con temática diferenciada. Sin embargo, los múltiples espacios de socialización que estarán dispuestos a lo largo de la propuesta permitirán que cada grupo comparta su experiencia y sus conocimientos con los demás y de esta forma se abarcará la comprensión de todos estándares seleccionados.

3.3.1.3.2. Componente pedagógico de la propuesta. Esta propuesta de intervención se delimitó en la modalidad de trabajo colaborativo teniendo en cuenta las preferencias de las estudiantes indicadas en el diagnóstico (Figura 7). Se estableció, además, que los estudiantes se asociaran de manera espontánea, primando el precepto de la autonomía. Se consideró que abrir esta posibilidad incrementaría los índices de automotivación, compromiso e interdependencia positiva en cada uno de los grupos.

El objetivo de implementar el trabajo colaborativo es propiciar que los estudiantes, de manera colectiva y activa, aprendan y potencien sus destrezas, ayudándose entre sí a buscar,

comparar y contrastar fuentes de información, a tomar decisiones en cuanto al diseño del contenido, o a resolver de manera conjunta de problemas surgidos durante el desarrollo del proyecto. En suma, que en grupo colaboren para llegar a una meta en común; producir en contenido digital de tipo educativo sobre el tema seleccionado.

Aunque el trabajo colaborativo es un método centrado en el rol de los estudiantes, el papel del educador es decisiva. En el particular, la tarea del docente es, en primera medida, realizar el diseño de una experiencia que permita el desarrollo del aprendizaje colaborativo. Igualmente, durante la implementación debe hacer una efectiva gestión de aula que permita mantener un escenario propicio para la construcción de conocimiento promoviendo las interacciones sanas entre los estudiantes, ayudando a resolver estas situaciones problemáticas en los grupos. Además, debe ser un agente motivador animando a los estudiantes a colaborar y participar. A su vez, mediante la observación en las diversas etapas debe intervenir guiando a los estudiantes y respondiendo preguntas o dudas. Para este proyecto, el docente debe abordar el aprendizaje de modo asincrónico y sincrónicos, por tanto, requiere accesibilidad de manera remota o en línea. Finalmente, debe estar dispuesto a cambiar su práctica sobre la marcha de ser necesario basado en reflexiones críticas y reencaminarlo positivamente.

3.3.1.3.3. Componente tecnológico de la propuesta. El componente tecnológico es esencial para el desarrollo de la propuesta de intervención porque es la condición que permite desplegar los demás componentes. La producción de contenido digital educativo por parte de los estudiantes fue la estrategia didáctica seleccionada para integrar las TIC al proyecto. Esta propuesta de integración es bidireccional. En primer lugar, se busca que las TIC se conviertan en un elemento con el que los estudiantes de manera colaborativa puedan transformar su aprendizaje y

al mismo tiempo, que pasen de ser consumidores de contenido a ser colaboradores en la producción de conocimiento desarrollando, así, su creatividad, autonomía y liderazgo.

Para plantear esta propuesta fue necesario volver al diagnóstico. Este arrojó la disponibilidad de elementos tecnológicos y el acceso a internet, condiciones imprescindibles para el diseño de esta. Sin embargo, también reveló el desconocimiento de aplicaciones de animación o edición de videos que son herramientas necesarias para la creación de contenido digital educativo.

Por tal motivo, en el diseño de la propuesta de intervención en el aula fue oportuno dar a conocer diversos softwares de presentación, animación o edición de videos o imágenes y sus correspondientes características para que los estudiantes tuvieran la posibilidad de escoger las que se adaptaran a las condiciones de cada grupo colaborativo. El amplio catálogo de programas presentado a los estudiantes respondió a criterios de facilidad de uso, gratuidad y accesibilidad en multiplataformas. Cabe aclarar que la elección de las herramientas para la producción de contenido fue abierta y no se ciñó a las aplicaciones presentadas en la siguiente tabla permitiendo que los estudiantes realizaran su propio proceso de búsqueda y selección.

Tabla 3

Cuadro comparativo de herramientas digitales para presentación o edición de videos.

Herramientas	Características	Móvil	PC	línea
Power point	Software de ofimática diseñado para realizar presentación de diapositivas.	-	X	

De: https://www.microsoft.com/es-co/microsoft-365/powerpoint				
Canva	Software y sitio web de herramientas de diseño gráfico simplificado. Utiliza un formato de arrastrar y soltar e incluso permite de manera proporcionada hacer grandes y pequeñas las figuras y proporciona acceso a más de 60 millones de fotografías y 5 millones de vectores, gráficos y fuentes.	-		X
De: https://www.canva.com/es_419/				
Filmora	Potente software de edición de vídeos. Fácil y profesional	X		X
De: https://filmora.wondershare.es/				
Animaker	Software de animación de video de bricolaje. El software está basado en la nube. Permite a los usuarios crear videos animados utilizando plantillas y personajes prediseñados.	-		X
De: https://www.animaker.es/				

Emaze	sitio web que permite crear presentaciones, sitios web, tarjetas electrónicas, blogs y álbumes de fotos. De: https://www.emaze.com/es/	X	X
Kinemaster	Editor de video profesional, permite video, imágenes, texto, audio. De: https://play.google.com/store/apps/	X	X
Inshot	aplicación para hacer videos con fotos gratis que ofrece muchísimas opciones. Es realmente completa, intuitiva De: https://inshot.com/	X	-
Powtoon	software de animación basado en la nube para crear presentaciones animadas y videos explicativos animados. De: https://www.powtoon.com/	-	X
Genial.Ly	herramienta en línea para crear todo tipo de contenidos visuales e interactivos de manera fácil y rápida, de uso individual o en equipo	-	X

De:

<https://app.genial.ly/dashboard?from=login-true>

Prezi	programa de presentaciones para explorar y compartir ideas sobre un documento virtual basado en la informática en nube. La aplicación se distingue por su interfaz gráfica con zoom, que permite a los usuarios disponer de una visión más acercada o alejada de la zona de presentación	-	X
-------	---	---	---

De: <https://prezi.com/es/>

Youcut	editor de vídeo y cortador de videos con fotos y música. Perfecto para editar videos para Youtube e Instagram.	X	X
--------	---	---	---

De:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com>

Shotcut	Programa de edición de videos de código abierto y multiplataforma.	-	X
---------	---	---	---

De: <https://shotcut.org/>

Viva Video	Herramienta de edición de vídeo que nos permitirá trabajar con vídeos e imágenes para crear nuestros propios montajes de vídeo	X	-
De: https://vivavideo.tv/			

Por otra parte, en diseño de la propuesta educativa de creación de contenido digital educativo se requirió que la estrategia se realizará manteniendo el orden establecido en el modelo instruccional ADDIE: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación. Siguiendo los parámetros del modelo, cada grupo de trabajo colaborativo debe completar cada una de las fases antes de iniciar la siguiente. En este modelo instruccional se plantea evaluación permanente de cada una de sus etapas. Por tanto, se necesita introducir una actividad que evidencie el cierre de cada ciclo de trabajo.

Tabla 4

Modelo instruccional planteado a los estudiantes para la producción de contenido digital educativo

Fase	Actividad	Evidencia	Metodología de trabajo
Análisis	Elección del tipo de recurso, el tema, el enfoque, las herramientas y los roles	Ficha de trabajo	Trabajo colaborativo en aula

			Socialización grupal en aula Trabajo autónomo en casa
Diseño	Seleccionar y organizar la información que van a presentar.	Bosquejo libre del texto	Trabajo colaborativo en aula Socialización grupal
Desarrollo	Grabación de entrevistas, diseño de la presentación, edición de imágenes, audios y video, animación de imágenes, etc.	Recurso / contenido educativo digital	Trabajo colaborativo en casa Trabajo autónomo en casa Asesoría virtual
Implementación	Presentación de los recursos digitales	Recurso / contenido educativo digital	Socialización grupal en aula Socialización en red
Evaluación	Auto evaluación y coevaluación de cada uno de los proyectos haciendo énfasis en todo el proceso.	Formulario de Google	Socialización grupal en aula Trabajo asincrónico

Secuencia didáctica. La propuesta de intervención quedó concretada en una secuencia didáctica en la que los estudiantes se convierten en constructores y divulgadores del conocimiento a partir del trabajo colaborativo, la participación en la toma de decisiones, el desarrollo de habilidades digitales y comunicativas generando una experiencia significativa en búsqueda del fortalecimiento de las competencias ciudadanas.

La secuencia didáctica estructurada en cinco sesiones en aula de 110 minutos cada una, una sesión virtual sincrónicas de 30 minutos con cada grupo de trabajo colaborativo y una sesión virtual asincrónica. La secuencia se elaboró para ser aplicada en la asignatura de ciencias políticas con los grados 11-1 y 11-2 y contiene el objetivo general del proyecto y los objetivos específicos de cada sesión, los estándares básicos de competencias ciudadanas que se van a trabajar, las competencias ciudadanas a desarrollar, la metodología de trabajo y de manera detallada las diversas actividades en cada una de las sesiones.

Tabla 5

Secuencia didáctica del proyecto producción de contenido digital educativo

Secuencia didáctica					
Información general					
Área / Asignatura	Ciencias sociales /Ciencias políticas	Grado	Undécimo	Periodo	III
Docente	Leidy Diana Landazábal Hernández				
Duración de la	5 sesiones en el aula de 1 hora y 50 minutos				

secuencia 2 sesiones virtuales

Pregunta ¿Es posible que los estudiantes creen contenido digital educativo para

Problematizadora fortalecer sus competencias ciudadanas?

Objetivo General Crear un proyecto escolar en el que los estudiantes del grado undécimo puedan producir contenido digital educativo para desarrollar las competencias ciudadanas en el marco de la participación y la responsabilidad democrática.

Competencias y

estándares

específicos del área

- Conozco las características básicas y los principios fundamentales de la Constitución Política de Colombia. (Conocimientos).
- Conozco los derechos fundamentales consagrados en la Constitución. (Conocimientos).
- Reconozco situaciones en las que se protegen o vulneran los Derechos económicos. Sociales y culturales. (Conocimientos).
- Conozco que la Constitución consagra deberes de los ciudadanos (Conocimientos).
- Conozco las funciones de las ramas y de los organismos de control. (Conocimientos).
- Conozco la función de las figuras de autoridad en diferentes niveles (Conocimientos).

- Identifica la estructura y las funciones del gobierno escolar (Conocimientos).
- Conozco los mecanismos constitucionales que protegen los derechos fundamentales y comprendo cómo se aplican. (Conocimientos).
- Expreso, en forma asertiva, mis puntos de vista e intereses en las discusiones grupales. (Competencias comunicativas).
- Reconozco la importancia de la creación de obras de todo tipo, tales como las literarias y artísticas y, por ende, la importancia del respeto al derecho de autor. (Competencia cognitivas y conocimientos).
- Preveo las consecuencias que pueden tener, sobre mí y sobre los demás, las diversas alternativas de acción propuestas frente a una decisión colectiva. (Competencias cognitivas).
- Escucho y expreso, con mis palabras, las razones de mis compañeros(as) durante discusiones grupales, incluso cuando no estoy de acuerdo. (Competencias comunicativas).
- Uso mi libertad de expresión y respeto las opiniones ajenas. (Competencias comunicativas e integradoras).
- Comprendo que el disenso y la discusión constructiva contribuyen al progreso del grupo. (Competencias comunicativas).
- Comprendo las características del Estado de Derecho y del Estado Social de Derecho y su importancia para garantizar los derechos ciudadanos. (Conocimientos).

	▪ Conozco, analizo y uso los mecanismos de participación ciudadana. (Competencias cognitivas y conocimientos). ▪ Identifico y supero emociones, como el resentimiento y el odio, para poder perdonar y reconciliarme con quienes he tenido conflictos. (Competencias emocionales). ▪ Utilizo mecanismos constructivos para encauzar mi rabia y enfrentar mis conflictos. (Competencias emocionales). ▪ Estado social de derecho en Colombia ▪ Derechos Fundamentales, económicos sociales y culturales y colectivos y del medio ambiente en Colombia
Tema o contenidos	▪ Estructura político-administrativa del Estado Colombiano ▪ Mecanismos de protección de los derechos en Colombia ▪ Mecanismos de participación ciudadana en Colombia ▪ Constitución política de Colombia ▪ Órganos de control y vigilancia en Colombia y sus funciones ▪ Gobierno Escolar y sus diversos estamentos
Metodología de trabajo	▪ Trabajo colaborativo ▪ trabajo autónomo ▪ trabajo virtual sincrónico y asincrónico

Recursos y herramientas digitales	▪ Proyector, computador, internet, celular. ▪ Buscadores, procesadores de texto, editores de video y/o programas de animación o presentación de información.
--	---

Actividades de aprendizaje

Sesión 1. Socialización del proyecto

Objetivo: Reconocer los pasos para crear un recurso digital educativo

- Se presenta un recurso digital educativo a los estudiantes sobre un tema determinado. Mediante una lluvia de ideas los estudiantes responden la siguiente pregunta: ¿Qué se requiere para crear un video como el anterior? Se ubican las respuestas aportadas en el tablero y luego, se van organizando las ideas de acuerdo a la secuencia necesaria para crearlo. La docente media con su conocimiento el proceso.
- Se lleva a los estudiantes a reconocer que ellos pueden crear un recurso digital educativo siguiendo los pasos anteriormente descritos.
- Se presenta una guía de trabajo donde se especifican las competencias a desarrollar, la metodología, los tiempos, las diferentes herramientas que pueden utilizar para desarrollarlo y los temas o el contenido que pueden trabajar.
- Se solicita que realicen una revisión de los diferentes aspectos del proyecto en la guía y propongan sus inquietudes o sugerencias al respecto. El docente resuelve las dudas surgidas al respecto y si es conveniente incluye las sugerencias de los estudiantes.
- Se procede a enfatizar la importancia del trabajo cooperativo en este proceso. Y se da el tiempo a que de manera voluntaria formen sus grupos de trabajo teniendo en cuenta la

diversidad de habilidades y recursos.

Evidencia: hoja con los nombres de los estudiantes del equipo colaborativo.

Sesión 2. Fase Análisis del contenido educativo

Objetivo: Identificar las características del contenido a realizar.

- Se inicia con una explicación general sobre el trabajo del día recordándoles la importancia del trabajo colaborativo para llevar a cabo la tarea asignada.
- Se divide el salón por grupos de trabajo colaborativo y se les presenta una ficha donde deben analizar diversos aspectos, como: Tema seleccionado, Edad a quien va dirigido el recurso, El tipo de recurso, Las herramientas que van a utilizar, Roles de cada integrante en el desarrollo del contenido, Asignaciones o tareas pendientes.

Evidencia: Ficha de fase de análisis del contenido.

Trabajo en casa: Se solicita a todos consulten información relevante sobre el tema seleccionado para aportar la próxima clase. Se sugiere que lean y saquen las ideas principales, las secundarias y los ejemplos o datos sobre el tema. de cada uno de los textos consultados. Se hace énfasis en la importancia de los derechos de autor.

Sesión 3. Diseño del recurso.

Objetivo: Realizar el bosquejo del diseño del contenido digital educativo.

- Se reúnen en los grupos de trabajo para realizar el diseño del contenido a realizar. Para ello, deberán tener en cuenta las siguientes recomendaciones:
 - ✓ Presentar al grupo los textos consultados con su correspondiente análisis.
 - ✓ Seleccionar la información que van a presentar en el contenido teniendo en cuenta la información más relevante aportada por todos los miembros del grupo de trabajo colaborativo.
 - ✓ Realizar un bosquejo o borrador de cómo se va a presentar la información en el contenido. Se proyecta varias opciones de bosquejos: Diapositivas, historietas, libreto, mapa de proceso. Cada grupo selecciona la estrategia que se adapte a su proyecto.

Evidencias: Bosquejos o borradores del diseño del contenido.

Trabajo en casa: Crear el Contenido educativo digital.

Sesión 4. Fase de Desarrollo del contenido educativo

Objetivo: Desarrollar el contenido o recurso digital diseñado.

- En casa los estudiantes desarrollan el recurso diseñado en clase.
- En clase los estudiantes socializan los diferentes avances o dificultades presentadas en el desarrollo del recurso. Todo el colectivo del salón aporta ideas de mejora a cada grupo.

Evidencia: Avances del contenido educativo digital

Trabajo en casa: realizar ajustes al proyecto siguiendo las sugerencias de mejora de sus compañeros.

Sesión 5. Fase de Desarrollo del contenido educativo

Objetivo: Desarrollar el contenido o recurso digital diseñado.

- De manera virtual los grupos colaborativos se conectan con la docente para recibir retroalimentación sobre el desarrollo del contenido. El docente resuelve dudas, realiza comentarios sobre el proceso y da las observaciones que considere pertinente procurando no intervenir de manera invasiva en el proceso creativo del grupo.

Evidencia: Avances del contenido educativo digital

Trabajo en casa: Realizar los últimos ajustes y enviarlo a la docente por la plataforma WeTransfer para ser socializado en clase y expuesto en YouTube

Sesión 6. Fase de Implementación del recurso digital educativo.**Objetivo: Presentar el recurso digital diseñado.**

- Cada uno de los grupos hará la presentación del recurso educativo que desarrollaron haciendo énfasis en todo el proceso realizado. Comentando pormenores y respondiendo dudas de sus compañeros.
- Los compañeros pueden realizar observaciones que consideren pertinentes dentro del marco del respeto y la comunicación asertiva.
- Los recursos son expuestos en la plataforma YouTube para que puedan ser consultados por sus compañeros.

Evidencia: Contenido educativo digital

Trabajo en casa: Realizar la autoevaluación del proceso y la coevaluación de los contenidos digitales de sus compañeros en el formulario Google creado por la docente.

Sesión 7. Fase de Evaluación del recurso digital educativo.

Objetivo. Realizar proceso de evaluación de proceso de creación del contenido

- Mediante trabajo asincrónico, cada estudiante realizará una auto evaluación de su proceso y la coevaluación de cada uno de los proyectos presentados por sus compañeros haciendo énfasis en la calidad y pertinencia del contenido.
-

3.3.2. Fase ii: Acción

En esta fase del proceso de investigación se aplicó la secuencia didáctica mediada por TIC planteada en la etapa anterior. Esta se llevó a cabo en 5 sesiones de clase, cada una con una duración de 110 minutos y 2 encuentros virtuales, uno sincrónico y otro asincrónico entre el 1 de septiembre y el 11 de noviembre. La secuencia planteada se definió de la siguiente manera:

En la primera sesión se procedió a realizar una explicación general del trabajo y de las competencias a desarrollar y conformar los grupos de trabajo.

En la segunda sesión los estudiantes analizaron seleccionaron la temática según los intereses del grupo. En esta parte primó el consenso.

En la tercera sesión los estudiantes procedieron a diseñar el guion del contenido que iban a desarrollar teniendo en cuenta los parámetros dados.

En la sesión cuatro los estudiantes presentaron los avances que tuvieron en el desarrollo del contenido digital educativo. Esta socialización permitió generar un clima de cooperación entre los diferentes grupos.

En la sesión quinta se incorporó un encuentro virtual sincrónico para resolver las dudas o inconvenientes presentados durante el proceso de desarrollo del contenido.

En la sesión sexta, los estudiantes tuvieron la oportunidad de presentar su contenido y exponer su proceso. Los compañeros realizaron comentarios positivos sobre el trabajo de sus compañeros.

La última sesión fue virtual asincrónica, todos los estudiantes procedieron a realizar la evaluación de su propio proceso y la coevaluación del proceso de sus compañeros.

3.3.3. Fase iii: Observación

La fase de observación se desarrolló de manera paralela con la anterior, a medida que se planteaba la acción se recogieron los datos sobre la aplicación de la práctica docente. Durante la aplicación de la estrategia, se efectuó observación participante cuya información fue recopilada mediante diarios de campos. En las etapas de análisis, diseño, y desarrollo se aplicó un formulario de Google para conocer los pormenores acontecidos en cada una de ellas. Al finalizar la aplicación de la estrategia se realizó cinco entrevistas semi – estructuradas grupales, con el objetivo de recolectar opiniones y puntos de vista de los estudiantes. A cada grupo que participó en esta experiencia se entrevistó de manera independiente aplicando las mismas preguntas pero dando la posibilidad de profundizar en puntos específicos que surgieron durante la discusión con los entrevistados. Se realizó grabaciones de audio de las entrevistas realizadas. Se seleccionó a los grupos de acuerdo al desempeño observado durante la implementación de la propuesta buscando la mayor heterogeneidad.

3.3.4. Fase iv: Reflexión

Durante esta etapa se realizó el proceso de análisis, interpretación y organización de la información obtenida de los diarios de campo del docente investigador, de los cuestionarios en

Google y de los audios de las entrevistas grupales. Para llevar a cabo lo anterior, se realizó la reducción de los datos a través de procesos de codificación y categorización de manera inductiva con ayuda de la herramienta Atlas Ti, iniciando por la selección de citas textuales que fueron condensadas mediante codificación abierta para, posteriormente, realizar una codificación de segundo nivel. A partir de procesos de clasificación y reducción se generaron las categorías centrales.

4. Análisis E Interpretación De Los Resultados

Partiendo del procesamiento, interpretación y análisis de los datos recogidos con las diferentes técnicas e instrumentos aplicadas se establecieron reflexiones en torno a los interrogantes trazados en la investigación. Se realizó un análisis cualitativo de la información recopilada durante las clases a través de cinco diarios de campo, cuatro formularios de Google y de cinco entrevistas grupales a las cuales se les realizó una transcripción completa de manera manual. Después, se realizó un análisis categorial usando el programa Atlas Ti, Versión 8. La información fue organizada y codificada primero de manera abierta, luego una codificación axial utilizando las teorías hasta llegar a las categorías centrales. Del análisis se lograrán construir seis categorías centrales que se presentarán a continuación organizadas en por los siguientes componentes.

Para identificar los aportes individuales que dieron los estudiantes a la investigación se asignó la letra E: de estudiante, seguido de un número de 1 a 57, que corresponde al número de cada estudiante participante al ser ordenados alfabéticamente por apellido. Así, quedaron identificados como E1, E2, E3, hasta E57. Para identificar los aportes colectivos que realizaron en

la entrevista se asignó la letra G: de grupo, seguido de un número del 1 a 5, que corresponde al orden en que se realizaron las entrevistas. Así quedaron definidos como G1, G2, G3, G4 y G5. Asimismo, para identificar los aportes del docente investigador se asignó las letras DI.

4.1 Componente disciplinar

El desarrollo de las competencias ciudadanas fue uno de los objetivos planteados en la presente investigación. A medida que avanzaba el proceso de análisis e interpretación de los datos se pudo constatar el fomento de habilidades o capacidades necesarias para la participación responsable y constructiva en espacios democráticos. Tales son:

4.1.1. Conocimientos.

Los conocimientos se refieren, según (MEN, 2006), a la información que los estudiantes deben saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía. Esto se traduce, en la práctica docente, en que en el aula se tienen que abordar los fundamentos básicos de la institucionalidad y las problemáticas del país para que el estudiante logre una comprensión del contexto social y político en el que se desenvuelve.

En consonancia con lo anterior, dentro del proyecto se planteó partir de esta competencia para ir desarrollando las demás. Así pues, se brindó a los estudiantes la posibilidad de seleccionar estándares que hicieran énfasis en la competencia de conocimiento y que pertenecieran al grupo de participación y responsabilidad democrática. Estos estándares incluyen conceptos fundamentales sobre la estructura del Estado, sobre las funciones de las autoridades oficiales, sobre la Constitución política de 1991, los mecanismos de participación democrática, los deberes ciudadanos, los derechos humanos, el gobierno escolar en las instituciones educativas y los

problemas sociales como distribución del ingreso, equidad, medioambiente, ciencia y tecnología. Este conocimiento, declara (MEN, 2006) es particularmente importante para desarrollar una cultura democrática en los futuros ciudadanos.

Figura 10

Estándares seleccionados por los estudiantes.



En el gráfico de barras agrupadas se muestra los estándares seleccionados por cada uno de los grupos para llevar a cabo el trabajo colaborativo. La selección del estándar trajo consigo una gran diversidad de temáticas y enfoques. Los proyectos variaron desde temáticas como el voto, el aborto, la libertad de expresión, el derecho a la educación, las funciones del presidente, el congreso y la Contraloría, la corrupción, la reforma tributaria, la pobreza, hasta los acuerdos de paz y la eutanasia.

Partiendo del enfoque que cada grupo seleccionó, los estudiantes empezaron su proyecto de producción de contenido digital educativo siguiendo las etapas descritas en la secuencia didáctica. Al finalizar este proceso, los estudiantes manifestaron el progreso de la competencia relacionada con el conocimiento en las siguientes declaraciones: (E13) "creando contenido me

tocó aprender muy bien el tema, para luego saber explicarle a las demás personas”, (E17)
“Realmente el proyecto sí me ayudó, porque investigué y añadí información de todas partes al contenido, del cual no tenía idea, es decir, me informé más sobre el tema y aprendí mucho” (E53)
“lo que conocía era muy poco, pero al leer en muchos lados comprendí bastante bien el tema y resolví dudas” (E31) *“había cosas que no sabía y pude buscar para informarme mejor y aprender”.*

Pero, además de adquirir conocimientos sobre tema seleccionado, los estudiantes tuvieron la oportunidad de participar activamente en el proceso de creación de sus demás compañeros aportando ideas, compartiendo información, realizando reflexiones críticas del contenido con el fin de contribuir a la mejora de cada uno de ellos. Estos espacios permitieron el afianzamiento de los conocimientos en los diversos estándares trabajados. Como lo expresa (E18), *“El ver los trabajos de nuestros compañeros nos ayudó a fortalecer nuestros conocimientos”*

4.1.2. Competencias cognitivas.

La participación en los diversos espacios democráticos requiere que los estudiantes adquieran no solo conocimientos fundamentales sobre el ejercicio político sino que desarrollen diversos procesos mentales que les permitan tomar decisiones sobre asuntos políticos con responsabilidad. Por ejemplo, es necesario desarrollar la habilidad para identificar las distintas consecuencias que podría tener una decisión, la capacidad de reflexión y análisis crítico, la habilidad para sopesar argumentos, la capacidad para abordar un problema social desde diferentes puntos de vista y la habilidad para establecer relaciones entre las diferentes dimensiones de una situación social. (ICFES, 2018)

Las competencias cognitivas desarrolladas con el proyecto de creación de contenido digital educativo se compilaron en una categoría central que lleva el mismo nombre. Para generar esta categoría, en un primer momento, se realizó una codificación de primer nivel de modo libre. Luego, al asociar entre sí códigos de primer nivel, afloraron tres subcategorías. Este ejercicio se representa en la siguiente red semántica.

Figura 11

Red Semántica Categoría Central. Competencias Cognitivas.



4.1.2.1. Subcategoría Valoración de argumentos. La habilidad de valorar argumentos es definida por el (ICFES, 2018) como la capacidad que tiene una persona para analizar y evaluar la pertinencia y solidez de enunciados o discursos en torno a una problemática social para adoptar posturas con autonomía. En relación con esta habilidad, los estudiantes pudieron identificar, entre las numerosas fuentes consultadas, diferentes argumentos que les permitieron construir ideas propias acerca del fenómeno que estaban trabajando. Acerca de este proceso comentaron (E3) “*además de investigar por varias fuentes, pude ver la realidad del tema que escogí y sobre algunas cosas que se han hecho, entonces me ayudó a abrir más los ojos*” y (E14) “*había algunos pensamientos o informaciones que no tenía ni idea si eran verdad y era confuso pero después de*

seleccionar información pude darme idea de la información implementada en el contenido educativo”

Más aun, durante el diseño del contenido se reforzó el reconocimiento de la confiabilidad y validez de la información consultada por diversos medios. Esta parte del proceso fue la más compleja de todas para algunos y así lo declararon en las entrevistas: (E8) *“Lo más difícil, yo diría que el hecho de seleccionar información, porque no todo es verídico”*. Sobre lo mismo comentó (E37) *“me toco investigar más allá de lo habitual y pues uno tiene que asegurarse que la información sea verídica”*. Así lo narró (E41) *“tenía que entrar en muchas páginas de información y luego verificar si la información era verdadera buscando en otras”*

4.1.2.2. Subcategoría multiperspectivismo. Los seres humanos convivimos con una multiplicidad de personas en diversos escenarios. Esta característica demuestra la necesidad de fomentar en los estudiantes el multiperspectivismo, ya que es indispensable para la comprensión de las variadas posturas que tienen las personas sobre una realidad en general y sobre una situación particular (ICFES, 2018).

Al respecto, el proyecto sirvió para que los estudiantes intentaran reconocer las concepciones, visiones e intereses presentes en las fuentes consultadas y con ello, poder valorar los argumentos y las posiciones defendidas con respecto a un tema determinado. Así lo confirmaron algunos estudiantes: (E25) *“pude leer varias fuentes y el escuchar a las personas dar su punto de vista también fue muy bueno”* (E4) *“tuve que investigar del tema y pedir opiniones sobre este y ver diferentes puntos de vista del mismo tema”*. A su vez, los estudiantes también se animaron a exponer sus propias opiniones. (E16) comentó *“Me gustó explicar y dar nuestro punto de vista a las demás personas y a nuestros compañeros, para que estos se informen del tema”*.

A demás, el enfoque de algunos proyectos hacia temas controversiales como el aborto, la eutanasia, el libre desarrollo de la personalidad y la libertad de expresión permitió evidenciar en mayor medida la capacidad de los estudiantes de analizar diversas perspectivas. Sobre esto afirmaron (G4) *“es un tema polémico, con muchas opiniones diferentes respecto al mismo y con muchas variantes y pensamientos diferentes que pueden aprobar unas ideas y rechazar otras”* (E7) *“Pues, nos ayudó entrar a fondo en un tema muy debatido en estos últimos tiempos y tener la facilidad de ver diferentes puntos de vista”*.

4.1.2.3. Subcategoría Pensamiento sistémico. Las circunstancias que se viven en una sociedad revisten una enorme complejidad. Por eso, es primordial que los estudiantes posean una visión holística y puedan determinar las múltiples causas y aspectos de dichas situaciones. Desarrollar el pensamiento sistémico, según (ICFES, 2018), permite comprender la realidad mediante la identificación y construcción de relaciones entre las distintas causas y dimensiones presentes en los problemas sociales y en sus posibles alternativas de solución.

Durante el proyecto los estudiantes lograron la comprensión enriquecida de los problemas abordados al analizar e identificar, en las diferentes fuentes consultadas, las conexiones existentes entre los distintos factores que hacen parte de una situación social específica. Por ejemplo, consultando sobre la pobreza en Colombia los estudiantes se encontraron correlaciones entre la inseguridad, aumento de los impuestos y la responsabilidad democrática. (G3) lo expreso de la siguiente manera:

“el trabajo implementado por nuestro grupo se enfoca más en la pobreza que es un tema que le interesa a gran parte de las personas de cualquier lugar debido a que está relacionada con la clase social y lo económico. El tema sin duda ayudará a los estudiantes a ser más responsables a

lo ahora de tomar una decisión por un partido político por la presidencia ya que tendrá que darse cuenta de que si no son responsables en la toma de decisión puede caer en manos equivocadas las cuales dañaran el país no solo en el tema de la pobreza también en otras cosas como la inseguridad y los impuestos que sin duda afectaran a la menor categoría social”

A su vez, los estudiantes al reconocer la confluencia de varios ingredientes que interactúan en cualquier contexto particular pudieron inferir como contribuir a la solución de la situación social. Un ejemplo de esto lo expresa (E18) “este proyecto me está enseñando a ver de una manera diferente lo que sucede en mi país, por ejemplo, con el voto, donde he investigado y he visto casos de corrupción, compra de votos y trampas. Así que me estoy informando para estar preparado en un futuro no muy lejano cuando tenga que votar lo haga a conciencia y no vender mi voto para que el país mejore porque las decisiones que tome pueden ser importantes aunque no lo parezcan”

En el mismo sentido, (E12) comenta: “Al momento de conocer más sobre cómo se financia el Estado, podemos caer en cuenta de que gran parte de esos ingresos son los impuestos que los ciudadanos pagamos entonces, podemos concientizar que lo que estamos pagando los políticos lo están usando para beneficio propio y no invierten en colegios, ni en la salud ni en las carreteras que son un desastre. Entonces nos están robando y por eso no somos un buen país. Debemos dejar de votar por los corruptos de siempre y participar de mejor forma”

4.1.3. Competencias comunicativas.

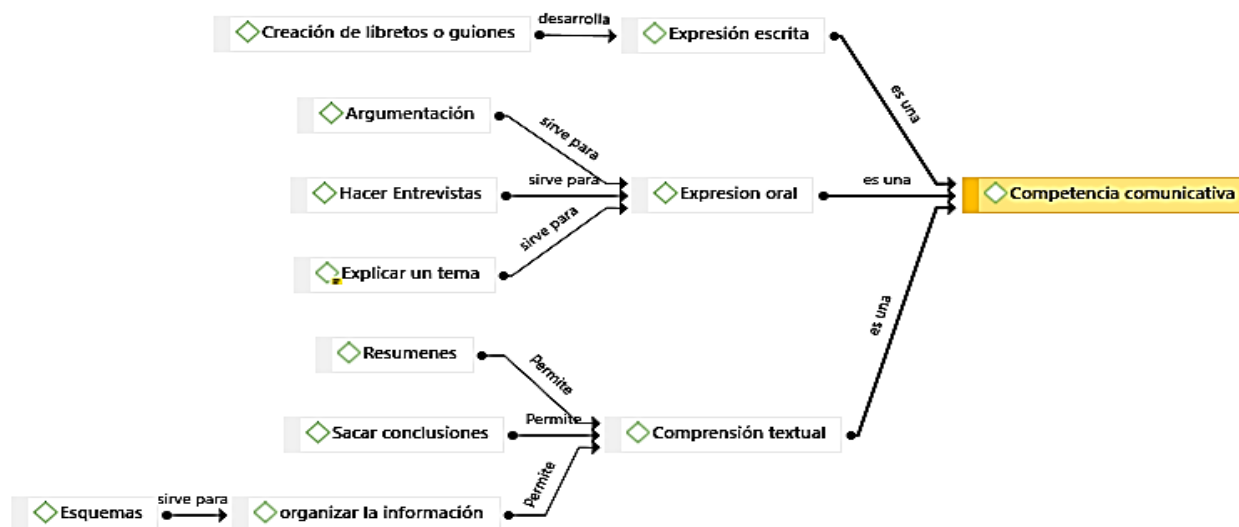
La capacidad de comunicarse ya sea de manera oral o escrita es indispensable para cualquier situación en la vida y, por supuesto, para el desarrollo de las competencias ciudadanas. Las competencias comunicativas, como lo profiere (ICFES, 2018), engloban habilidades como

comprender un texto o discurso, redactar textos claros y estructurados y expresar las ideas de manera coherente.

Las experiencias de los estudiantes durante la aplicación de la estrategia de creación de contenido digital educativo demostraron el desarrollo de tres componentes esenciales de las competencias comunicativas: la expresión oral, la expresión escrita y la comprensión de textual. Estos componentes que emergieron como subcategorías se encuentran representadas en la siguiente red semántica.

Figura 12

Red Semántica Categoría Central. Competencia comunicativa.



4.1.3.1. Subcategoría comprensión textual. En la subcategoría comprensión textual se condensaron todas aquellas estrategias que los estudiantes utilizaron para abordar la información recopilada en cada uno de sus proyectos. Los estudiantes seleccionaron y leyeron información

sobre el tema elegido, hicieron resúmenes, crearon esquemas para organizar la información y sacaron conclusiones para poder presentar la información en formato digital de manera creativa. Estas estrategias les permitieron la comprensión de los textos seleccionados como fuentes. Los testimonios de los estudiantes al respecto así lo muestran: (E4) “al buscar mucha información de distintas fuentes pude aprender y comprender más sobre el tema”. (E14) “lo que conocía del tema era muy poco, pero al leer en muchos lados comprendí bastante bien el tema y resolví dudas”, (E24) “hacer resúmenes me ayudo a comprender mejor el tema que elegí ya que tocó investigar más allá de lo habitual” (E26) “tuve que investigar mucho y hacer conclusiones del tema elegido para poder comprenderlo”, (E49) “el haber hecho mapa con las ideas principales de la información que recogí del tema me ayudó a comprender más”.

4.1.3.2. Subcategoría Expresión escrita. Con respecto a la expresión escrita, dentro del marco del proyecto, los estudiantes tuvieron la posibilidad de transmitir sus ideas por medios escritos redactando textos propios a manera de libretos, guiones o bosquejos con la información precisa y pertinente que iban a presentar finalmente en su contenido. De este proceso dieron cuenta algunos estudiantes: (E46) “*empecé a investigar y a buscar fuentes y, luego, como a la semana siguiente, empecé a escribir el libreto para el video*”, (E28) “*yo diseñé el libreto del video y mis compañeros me ayudaron a complementarlo*” (G3) “*nosotros hicimos el libreto como si fuera una obra de teatro y cada uno tenía una parte que hablar*”.

4.1.3.2. Subcategoría Expresión oral. En lo que se refiere a la subcategoría expresión oral, la propuesta pedagógica dio un fuerte impulso para que los estudiantes se convirtieron en emisores de conocimiento de forma verbal, dirigiéndose a un público a través de videos en los

cuales explicaban un tema determinado con idoneidad. Este ejercicio les permitió, así mismo, transmitir las ideas ya adquiridas y, en algunos casos, expresar ideas propias. Algunas impresiones de los estudiantes sobre su experiencia en este proceso revelan la importancia de este. Por ejemplo, (E37) *“Al momento de grabar me tocó encontrar la forma de buscar las palabras correctas de manera que la mayoría entendiera”* (E48) *“A la hora de explicar el tema en el video presentamos la información concisa”* (E33) *“creando contenido me tocó aprender muy bien el tema, para luego saber explicarle a las demás personas”* (E53) *“el contenido digital que hicimos tiene muchas ventajas las cuales permiten que el espectador entienda más sobre el tema con explicaciones sencillas de entender y animaciones”*

Hay que mencionar que algunos grupos, además, realizaron entrevistas dentro del marco del proyecto, lo que les permitió, mediante un dialogo directo con individuos con diversas posturas, afianzar su seguridad al momento de comunicar las ideas. Sobre esta experiencia declararon: (G1) *“La fase de grabación de las entrevistas fue algo difícil ya que estar al aire libre frente a personas llegó a ser un tanto vergonzoso pero al final lo hicimos con la mejor actitud y pudimos entrevistar a tres personas y preguntarles sobre el tema”*, (G5) *“nos dimos cuenta que a el video le hacía falta algo, una parte complementaria pero interesante así que uno de nosotros sugirió que deberíamos hacer una entrevista, entonces, fuimos caminando y buscando a alguien que se dejara entrevistar y lo encontramos, la persona a pesar de no conocerla era bastante instruida en el tema y conocía mucho, por así decirlo, puesto a qué había pasado por situaciones similares a las que tratábamos”*

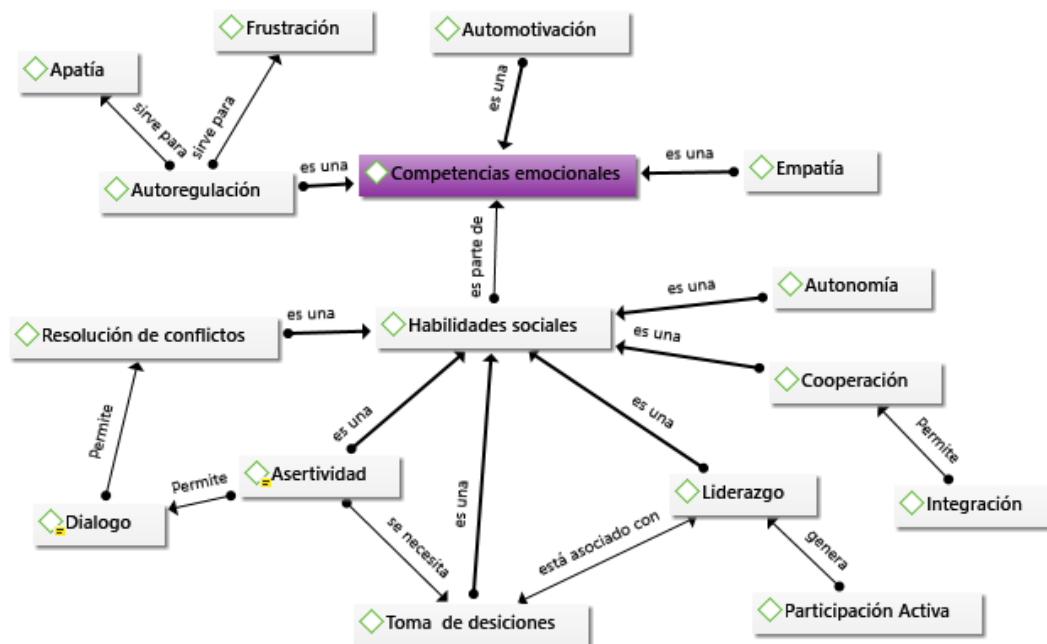
4.1.4. Competencias emocionales.

El comportamiento de las personas tiene su raíz en las emociones. Por esto, el manejo adecuado de las emociones es indispensable para la formación de las competencias ciudadanas en

el ámbito de la responsabilidad y la participación democrática. Pues, como lo expresa (ICFES, 2018), ni las facultades cognitivas ni la capacidad comunicativa son suficientes para un ejercicio responsable de la ciudadanía dirigido hacia la búsqueda del bien común. En este sentido, la estrategia pedagógica basada en la creación de contenido digital educativo impactó directamente en el saber ser y el saber actuar de los estudiantes permitiendo que fortalecieran algunas actitudes y habilidades sociales. Dichas capacidades centrales para el ejercicio de la ciudadanía que se encontraron en el proyecto están representadas en la siguiente red semántica.

Figura 13

Red Semántica Categoría Central. Competencias emocionales.



Una de las competencias emocionales qué más se evidenció en los estudiantes durante el desarrollo de la propuesta fue la automotivación. Para el desarrollo de su proyecto propusieron metas claras, establecieron objetivos, adjudicaron recursos y el esfuerzo suficiente para lograrlo. Al respecto, los estudiantes expresaron: (G1) *“le fuimos cogiendo amor al tema nos fuimos inspirando y, de cierta forma, haciendo que el tema para nosotros fuera el mejor”*; (E 27) *“Mi pensamiento es lograr crear un contenido que sea educativo, pero a la vez sea divertido y no aburridos como suelen ser, esto porque quiero lograr que aquellos que lo vean aprendan y no sea tedioso verlo”*; (E13) *“Tengo la idea de informar y crear conciencia a las personas de que personas tenemos en el poder y si cumplen con su deber”*. (E35) *“Mis expectativas son altas porque quiero que el vídeo que haré cumpla con el objetivo de informar de una manera didáctica y entendible para todos”*.

A su vez, también emergió la autorregulación como una competencia emocional que los estudiantes pudieron fortalecer. Durante el proceso los estudiantes fueron capaces de identificar las emociones que les generaba las diferentes etapas de la creación de contenido digital educativo. Por ejemplo, expresaron enojo, temor, apatía, ansiedad, frustración sobre todo en la fase de análisis y desarrollo del contenido. Así lo comentaron algunos: (E1) *“luego de realizar el video nos sentimos con ansias porque vendría la parte más compleja, la hora de la edición”* (G3) *“durante el diseño y el desarrollo la verdad teníamos mucha información pero no sabíamos por dónde empezar o cómo hacerlo”* (G4) *“Ninguna aplicación tecnológica nos funcionaba para realizar el video y nos dio rabia”* (G5) *“en la fase de desarrollo hubo momentos en los cuales la app se nos complicaba y no sabíamos qué hacer”*. (E33) *“Se siente raro porque es algo diferente, se sale de lo que normalmente se hace, se sienten nervios ya que todo debe quedar muy bien y pues lo verá algunas personas”*

Finalmente, los estudiantes pudieron manejar de manera óptima estas emociones y transformar estas situaciones complejas mediante técnicas como la delegación de trabajo en compañeros, el cambio de visión o perspectiva del proyecto y/o enfocándose en resolver una tarea a la vez. Al respecto comunicaron: (G2) *“Bueno el trabajo si ha tenido dificultades en el aspecto en cómo se va a presentar la información ya que no sabíamos cómo se iba implementar correctamente pero al final todo se solucionó y salió muy bien porque pudimos repartirnos las tareas”*. (G5) *“la fase de desarrollo, creo que fue la más compleja al momento de realizar porque hubo algunos fallos con la app, pero al final pudimos realizarla y presentar el video cambiando de aplicación”*, (E4) *“Al principio tenía temor que mi voz es un poco chistoso pero todo salió bien al editar el video”* (G3) *“ Un temor era no dominar bien el tema y eso da una sensación de miedo pero al investigar más sobre el tema que elegimos mis compañeros y yo, generamos más dudas y esto hizo que quisiera saber más y más sobre el tema, además el video salió muy bueno”*.

4.1.5. Competencias integradoras

Según (ICFES, 2018), las competencias integradoras articulan los conocimientos y las competencias cognitivas, emocionales o comunicativas y se expresan a manera de acciones ciudadanas como respuesta a las características y exigencias de un contexto. Por ende, el objetivo de la formación en competencias ciudadanas es lograr que las personas actúen como ciudadanos participativos y responsables. Por tal motivo, se espera que un futuro los estudiantes que hicieron parte de este proyecto decidan contribuir de manera efectiva en la formulación de soluciones para las grandes problemáticas que tiene nuestra sociedad.

4.2. Componente pedagógico.

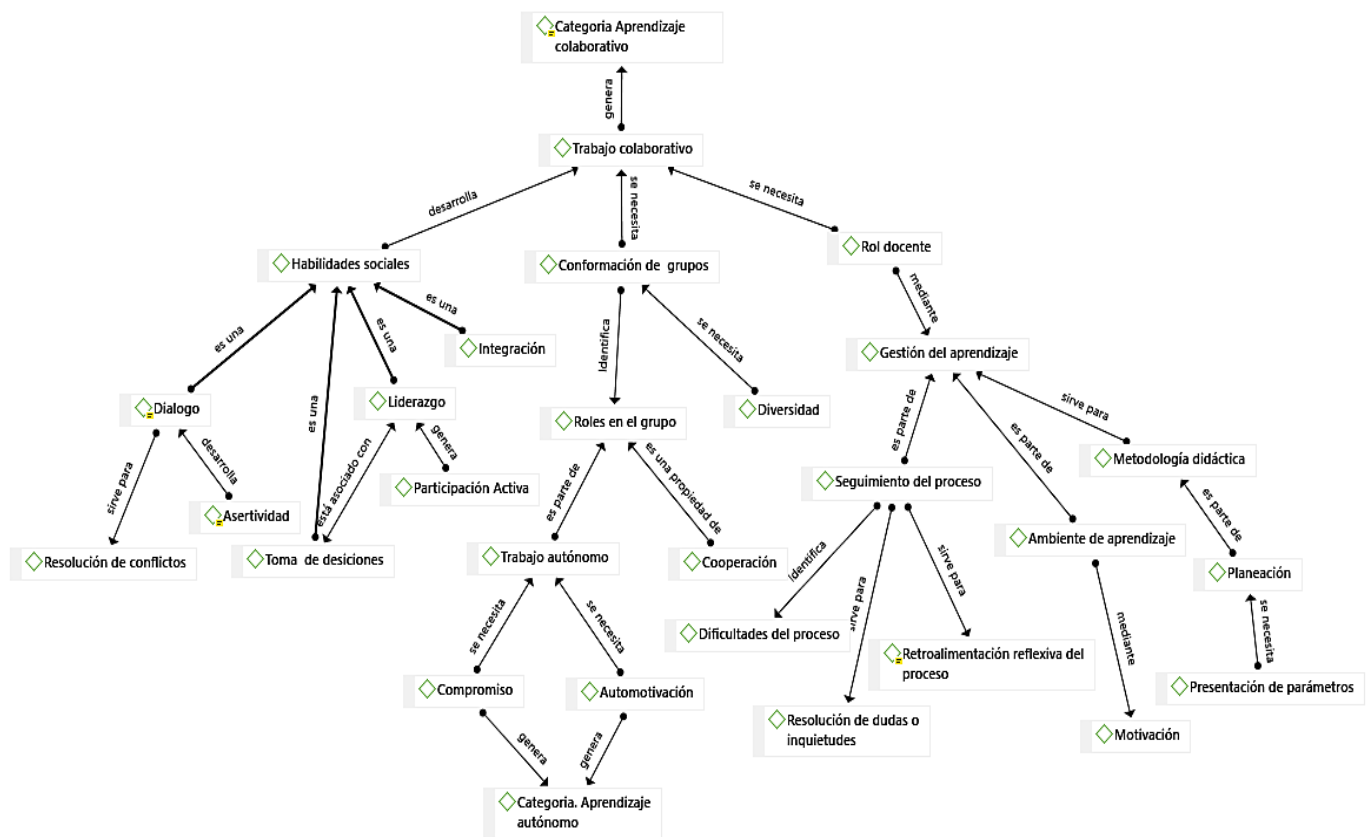
Otra de las metas trazadas en la presente investigación fue la mejora en las practicas educativas para generar procesos de aprendizaje en los estudiantes respecto al ámbito de la participación y la responsabilidad democrática. A partir de esta premisa se diseñó una secuencia didáctica tendiente desarrollar conocimiento en el ejercicio de la experiencia. Sistematizando y analizados los datos se evidencia el surgimiento dos enfoques de aprendizaje activo que permitieron que los estudiantes produjeran nuevos conocimientos mediante la construcción individual y colectiva, propiciando la mejora de competencias personales, interpersonales y sociales.

4.2.1. Categoría Aprendizaje colaborativo

La modalidad de trabajo planteada desde el inicio en la propuesta de intervención posibilitó el surgimiento de este tipo de aprendizaje que en suma es un aprendizaje activo. Este código mostró un alto flujo de enraizamiento y a su vez, de densidad mostrando su extensión y relevancia en el análisis. La siguiente red semántica nos permite ilustrar lo anterior.

Figura 14

Red semántica. Categoría central. Aprendizaje Colaborativo



El trabajo colaborativo, como lo muestra la figura anterior, propicio el aprendizaje colaborativo en el aula. Los estudiantes en cada uno de sus grupos iniciaron estableciendo metas y objetivos conjuntos y se responsabilizaron de diferentes roles o tareas comprendiendo que su aporte era parte fundamental en el éxito de su proyecto. También se dio el espacio para que expresaran sus opiniones y escucharan a los demás de manera activa y así, utilizaran diferentes habilidades sociales como la toma de decisiones, el liderazgo y la capacidad de resolver conflicto. Un ejemplo de lo anterior es el referido por (E51), *“Puede fortalecer a la toma de decisiones ya que había muchas cosas en que pensar y mis compañeros no se ponían de acuerdo y siempre estaban discutiendo, entonces, empecé a ordenar el trabajo y a decirles a mis compañeros que*

dejáramos de pelar y nos pusiéramos a trabajar de verdad porque estábamos muy atrasados, les explique mi idea y me hicieron caso”

A su vez, el proyecto propicio que los estudiantes compartieron los conocimientos adquiridos con sus compañeros de grupo o de salón para plasmarlos, finalmente, en el recurso digital. Al respecto (E16) opinó *“creo que el video ayuda bastante, ya que al consultar afianzamos nuestros conocimientos pues aquí había ciertas cosas que no conocíamos por completo, pero tuvimos que investigar entre nosotros porque a la hora de enseñar uno tiene que estar bien informado y así que por ende el video fue una gran forma para ayudarnos a fortalecer nuestros conocimientos”*

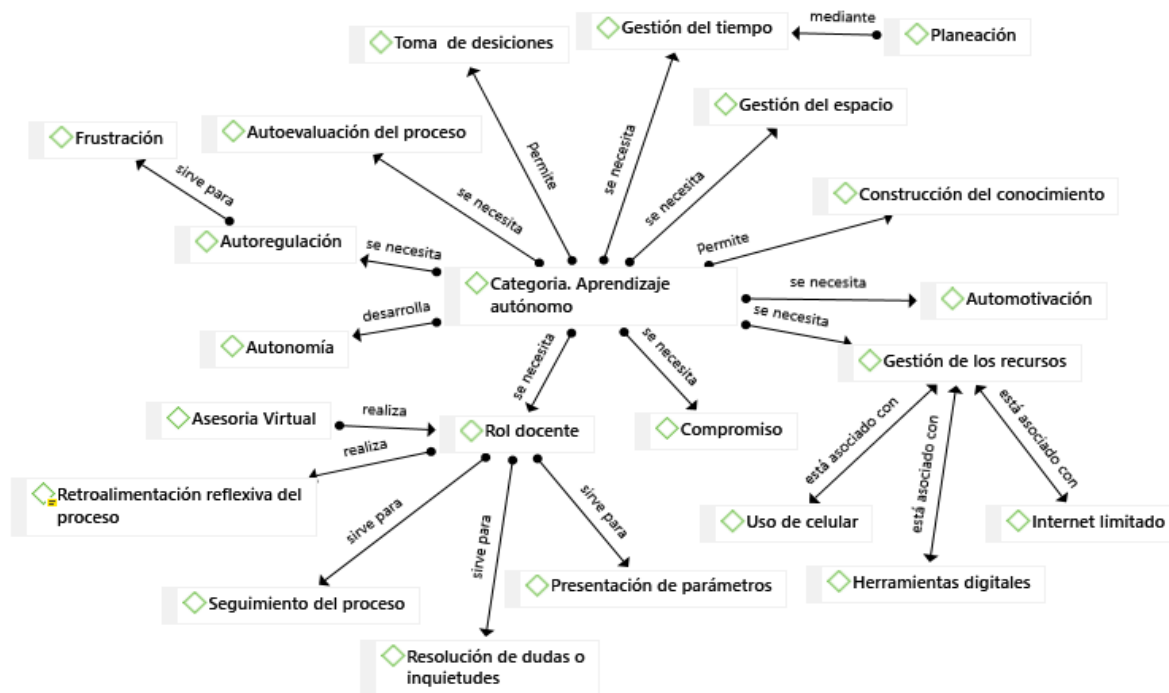
En esta experiencia de aprendizaje colaborativo el docente solo intervino en la fase de planeación de la estrategia didáctica, en la gestión del espacio para que se diera un buen ambiente de aprendizaje y en seguimiento pasivo al proceso de cada uno de los grupos de trabajo colaborativo, por tanto, la responsabilidad del aprendizaje fue legada a los estudiantes.

4.2.2. Categoría Aprendizaje autónomo.

El aprendizaje autónomo surgió como una categoría central emergente después de corroborar la relevancia del código y la multiplicidad de relaciones y enlaces que logró generar con otras categorías o códigos, como se muestra en la siguiente red semántica.

Figura 15

Red Semántica Categoría Central. Aprendizaje autónomo.



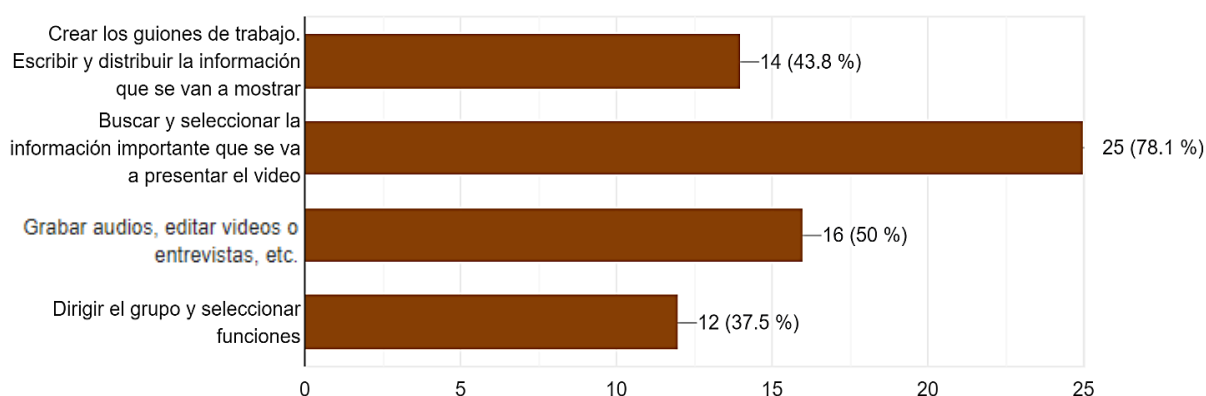
Aunque pareciera contradictorio, la importancia que se le dio al trabajo colaborativo en el desarrollo de la estrategia pedagógica promovió el aprendizaje autónomo en los estudiantes. Según (Reyes Roa, 2017), el aprendizaje autorregulado es un proceso esencial para aprender a aprender. Es activo y centrado en el estudiante como sujeto que aprende y en la activación consciente de estrategias en el proceso.

Las diversas actividades estipuladas durante el trabajo colaborativo llevaron a que los estudiantes se responsabilizaran de la organización de su trabajo, se motivaran planteando objetivos y metas claras, planificaran su tiempo de trabajo y gestionaran los recursos necesarios para realizar las distintas tareas asignadas a cada miembro del grupo colaborativo. El siguiente

grafico presenta la repartición de las labores que cada estudiante realizó de manera individual durante del desarrollo del proyecto.

Figura 16

Grafica de barras sobre las actividades realizadas de manera individual.



Durante el desarrollo de los roles establecidos, los estudiantes de manera individual adquirieron diversas habilidades como crear esquemas o guiones de trabajo, aprender descargar programas, grabar videos, hacer presentaciones animadas, editar videos, insertar audios, entre otros. Los conocimientos adquiridos de manera individual, al final, fueron trasferidos a los otros miembros de grupo y así, el conocimiento fue compartido a sus demás compañeros. Sobre esta particularidad, (G3) comentó:

“Luego, que entre todos elegimos el tema del cual hablaríamos y fue muy difícil tomar esa decisión, pudimos elegir nuestro tema “el voto”. Este tema nos apasionó mucho ya que nosotros y la mayoría de nuestros compañeros pronto seremos mayores de edad y queríamos informarnos muy bien sobre como elegir nuestros gobernantes, así que nos dividimos el trabajo. (E23) eligió

buscar información para hablar de ¿qué es el voto? y (E15) sobre la importancia de votar y yo sobre ¿Quiénes pueden votar en Colombia? Después de todo esto ya cada uno teniendo el tema claro empezamos a seleccionar la información final que iba a quedar en el contenido. Pusimos unas cosas y quitamos otras porque no queríamos que nos saliera tan extenso el video. Se nos ocurrió agregar algunos tips para que las personas tomaran conciencia a la hora de votar y cada uno fue dando sus propias ideas”.

En otro aparte menciona, (G3):

“Para la creación del video elegimos la aplicación animarket, la miramos y nos pareció muy llamativa. Otro compañero de otro grupo nos dijo que eligiéramos powtoon porque él había aprendido a hacerla muy fácil y que nos podía ayudar. Pero decidimos seguir con la que nos gustó más. Todo iba muy bien hasta que se nos dificultó colocar nuestras voces. (E15) encontró que en la aplicación se podían crear voces escribiendo lo que queríamos decir pero a nosotras nos pareció muy robóticas. Miramos muchos tutoriales y al final no fuimos capaces, nos tocó dejar las voces que tenía la aplicación (muy chistosas para mi gusto), pero si pudimos hacer los personajes a nuestra imagen, pudimos terminarlos y quedamos muy felices porque logramos obtener un resultado muy bonito”

4.3. Componente tecnológico.

Con respecto a la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias ciudadanas se optó propiciar en los estudiantes la experiencia de producir contenido digital educativo para fortalecer la participación y la responsabilidad democrática. Como resultado de la puesta en marcha de esta estrategia, durante el proceso de sistematización de la información

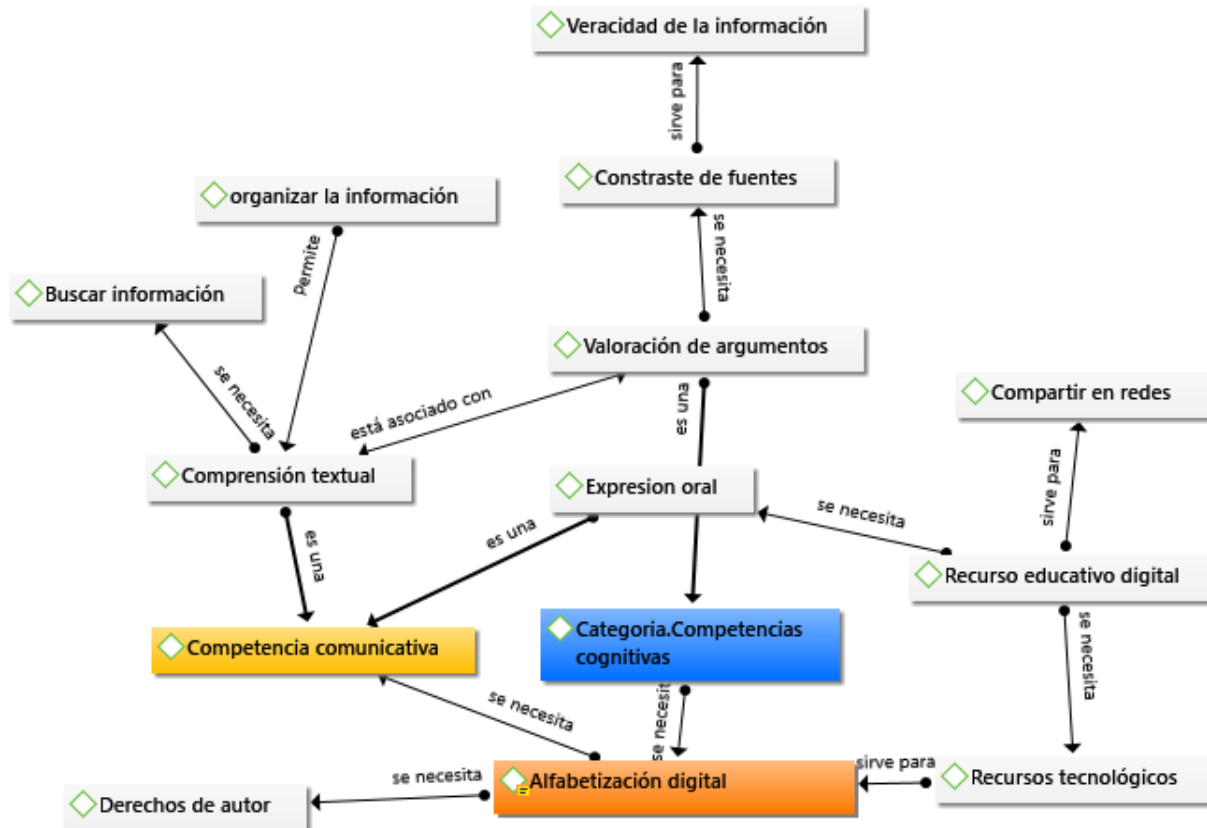
surgió el código alfabetización digital que, después de varias rondas de codificación, se convirtió en una categoría central.

4.3.1. Categoría Central Alfabetización digital

La alfabetización digital fue otra de las categorías emergentes al realizar el análisis de los datos obtenidos de los instrumentos. La siguiente red semántica permite ver la relevancia del código y sirve para explicar cómo mediante la creación de contenido digital educativo se pudo afianzar el proceso de alfabetizar digital en el aula con estudiantes de once.

Figura 17

Red Semántica Categoría Central. Alfabetización digital.



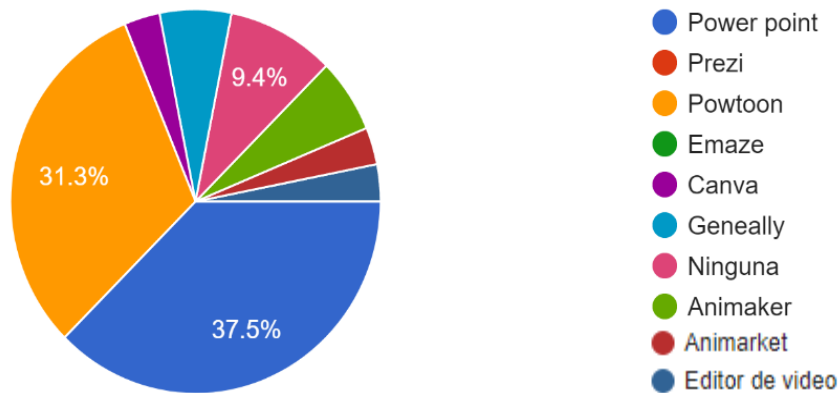
En este proyecto nos referimos a alfabetización digital como las habilidades de una persona para realizar diversas acciones en un entorno digital. Por ejemplo, saber leer de forma crítica en medios digitales, seleccionar y analizar información acumulada en medios virtuales, compartir información para comunicarse de forma segura y escribir contenidos hipertextuales e hipermedia con herramientas digitales. (George, 2020).

Para el análisis del proceso de desarrollo de las habilidades se tomó la categorización de (George, 2020), quien divide la alfabetización digital en cuatro componentes: uso de la tecnología, comprensión crítica, colaboración en la red y creación y socialización de conocimientos.

4.3.1.1. Uso de la tecnología. Una de las principales características de la alfabetización digital es la incorporación de las TIC como elemento clave para el desarrollo del conocimiento. Concretamente en este proyecto las TIC se utilizaron no solo para acceder a la información consultada en páginas web usando computadores o teléfonos móviles sino que también sirvieron para organizar y presentar la información, después de leer y analizar de forma crítica los datos recopilados. Para esto, los estudiantes recurrieron a diversas herramientas como procesadores de texto, software de presentaciones animadas, editores de video y otras aplicaciones para dispositivos móviles o computadores. El siguiente gráfico muestra las herramientas empleadas por los estudiantes en la creación del contenido educativo digital.

Figura 18

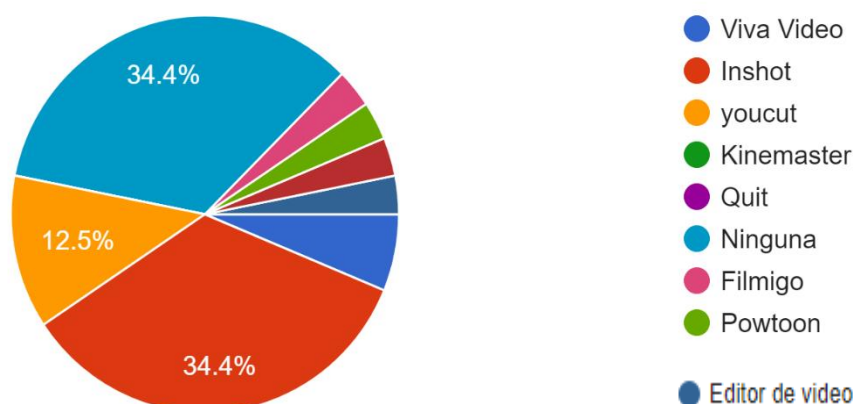
Herramientas utilizadas para la presentación del contenido.



Con respecto a las aplicaciones seleccionadas por los estudiantes para presentar los recursos es necesario realizar ciertas precisiones: En primer lugar, power point fue la más utilizada (37,5%) y aunque no es la más dinamiza es la que mayor reconocimiento tiene por parte de los estudiantes, al ser, a su vez, la más usada por los docentes. Segundo, casi la mitad de los grupos se animaron a utilizar herramientas más complejas como Powtoon (31,3%), Geneal.ly (6,3%) y Animaker (9,4%) y tercero, todos los grupos seleccionaron software de los presentados al inicio de la experiencia.

Figura 19

Aplicaciones utilizadas para la edición contenido.



Con respecto a las herramientas preferidas por los estudiantes para editar sus audios, imágenes o videos es importante comentar: Primero, Inshot fue la más utilizada (34,4%). Esto tiene relación con el hecho de que la mayoría de los estudiantes realizó su proyecto usando un celular. Segundo, con el mismo porcentaje (34,4%) se encuentra los grupos que no utilizaron ningún elemento de edición. Esto se debe a que su contenido fue estructurado utilizando solo aplicaciones de presentación o animación. y tercero, varios grupos optaron buscar otros softwares diferentes a los presentados al inicio de la experiencia.

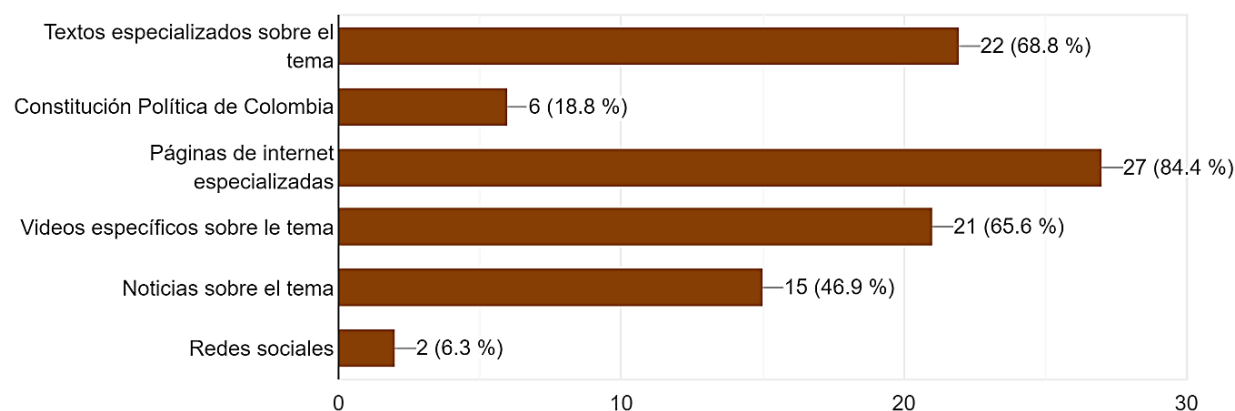
El uso de la tecnología fue, quizá, el que significó un mayor reto para los estudiantes acostumbrados a emplear sus dispositivos como elementos de comunicación, socialización y consumo de información. (E17) manifestó sobre la fase de desarrollo del recurso que *“Es un poco complicado a la hora de usar aplicaciones, son difíciles pues durante el proceso se daña el audio o se corre y toca todo el tiempo arreglarlo. A veces me siento que no sé cómo usar las apps. Sin embargo, durante la autoevaluación final del proceso comentó “Realmente el proyecto sí me ayudó, porque investigué y añadí información de todas partes al contenido, de lo cual no tenía idea, es decir, me informé más sobre el tema y aprendí mucho”*

Definitivamente, se puede plantear que el proyecto de creación de contenido educativo digital forjó un vínculo entre las competencias ciudadanas, el aprendizaje colaborativo y la utilización de las TIC, logrando superar la barrera del uso instrumental de las tecnologías.

4.3.1.2. Compresión crítica. Parte esencial para la realización de los proyectos fue la selección y posterior análisis de información que los estudiantes pudieron recopilar por diversos medios digitales. Este proceso sirvió para que comprendieran textos y realizaran la valoración de sus argumentos, desarrollando las competencias cognitivas y comunicativas como se manifestó anteriormente. Al respecto, se presentan las siguientes gráficas que permiten aclarar el proceso.

Figura 20

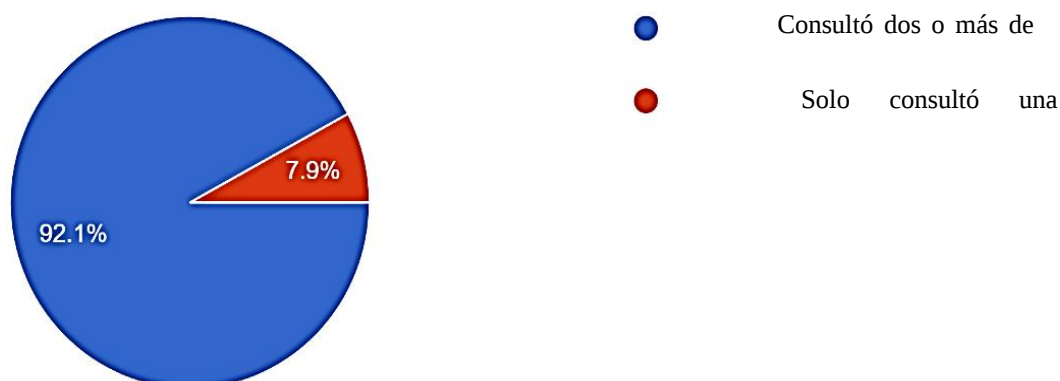
Tipos de fuentes consultadas durante la creación de contenido.



Como se aprecia en la gráfica, los estudiantes tuvieron la posibilidad de elegir distintas formas de encontrar la información como páginas de internet especializadas (84.4%), textos escritos especializados sobre el tema (68.8%), videos en internet (65.6%), portales de noticias (46.9%), entre otros o la combinación de cualquiera de estos. Esto les permitió interactuar con la información de manera adecuada en un mundo interconectado.

Figura 21

Cantidad de fuentes consultadas durante la creación de contenido.



La figura muestra que la mayor parte de los estudiantes utilizaron varias fuentes de información. Todo ello, con el objetivo de compararlas y corroborar la información consultada tratando de determinar su credibilidad. A demás, al realizar este proceso pudieron conocer distintos argumentos o perspectivas sobre el tema trabajado.

En definitiva, el desarrollo de este componente fue un proceso enriquecedor y permitió el afianzamiento de las competencias comunicativas y cognitivas como la comprensión textual, el multiperspectivismo y la valoración de argumentos. Esto se observa en la red semántica de la categoría central Alfabetización digital. Al respecto comentó (E1) *“La verdad me agradó mucho, ya que siento que aprendí sobre cómo buscar información, qué fuentes usar, qué fuentes no usar, como organizar y presentar la información más importante, etc.”*

4.3.1.3. Colaboración en red. La colaboración en red es delimitada por (George, 2020) como compartir información y contenidos para comunicarse e interactuar de forma efectiva y

segura manteniendo una identidad digital. Con respecto a la comunicación e interacción es pertinente comentar que para cumplir su objetivo de producir contenido educativo los diferentes grupos de trabajo colaborativo tuvieron que mantenerse en contacto permanente a través de medios tecnológicos de manera sincrónica o asincrónica usando redes sociales (WhatsApp, Instagram y Facebook) y correos electrónicos (Gmail, Outlook o Hotmail). Al mismo tiempo se mantuvo comunicación constante con la docente por los mismos medios permitiendo un contacto constante fuera del aula.

Así mismo, para compartir los recursos digitales creados se utilizó WeTransfer, un servicio de transferencia de archivos informáticos que permite compartir videos, imágenes y audios de gran tamaño. Esta plataforma fue seleccionada por la docente debido a su accesibilidad y confiabilidad. No se necesita registro y la información llega directamente a correo personal registrado para ser descargada al dispositivo. A su vez, se creó un canal de YouTube en el que se compartió los contenidos creados por los estudiantes para ser consultados por sus compañeros.

Sin embargo, la identidad digital, entendida como a habilidad de gestionar con éxito la visibilidad, reputación y privacidad en la red (Giones-Valls & Serrat-Brustenga, 2010) fue el elemento dentro del proceso de creación de contenido que generó discordancia. Por una parte, los estudiantes en la elaboración de los diferentes recursos educativos no utilizaron ninguna imagen o fotografía inapropiada ni tampoco expresaron ideas que pudieran afectar la identidad digital de alguna persona. Es más, los individuos que fueron expuestas en las fotos o videos eran mayores de edad y dieron su permiso para aparecer en ellos y no se empleó ningún tipo de etiqueta o mención.

No obstante, se presentaron falencias en cuanto al respeto de derechos de autor. La mayoría de las imágenes usadas en los contenidos fueron descargadas de internet sin tener en cuenta la

licencia para uso libre o Creative Commons y los textos presentados en algunos videos no tenían referencias de autor. Aunque el respeto de los derechos de autor fue una directriz expresada en el planteamiento del proyecto, no se realizó un seguimiento debido.

Finalmente, aunque los estudiantes firmaron un asentimiento informado que permitía presentar los contenidos en red a través de la plataforma YouTube, varios grupos al terminar el proyecto solicitaron verbalmente no ser expuestos debido a que consideraron que esa visibilidad podría generar conflictos con reputación y privacidad. Esto llevó a configurar los proyectos publicados en YouTube como “no listados”, lo que indica que solo las personas con el vínculo pueden tener acceso a la lista de reproducción.

4.3.1.3. Creación y socialización. Como ya se ha enfatizado, durante la propuesta se estableció como estrategia la producción de contenido digital educativo por parte de los estudiantes siguiendo el modelo instruccional ADDIE. Estos contenidos fueron desarrollados mediante trabajo colaborativo y utilizando una gran variedad de herramientas digitales. Sobre el proceso de creación de contenido educativo los estudiantes expresaron: (E23) *“aprendí a editar videos, a expresarme mejor y a enseñar de una manera dinámica”*, a su vez, (E13) *“Me gustó mucho porque conocí nuevas herramientas de edición”*. Por su parte, (E8) comentó *“fue una experiencia increíble ya que pude aprender a utilizar herramientas nuevas de creación de contenido”*. Así, (E27) *“Me pareció interesante el crear un video educativo, editando la animación y el proceso”*.

Aunque, el resultado del proyecto fue significativo para los estudiantes, no estuvo exento de inconvenientes tecnológicos que causaron diversas emociones y, como se comentó con anterioridad, los estudiantes pudieron manejar demostrando autorregulación. En este sentido, algunos estudiantes comentaron las siguientes experiencias: (E24) *“Fue complicado ya que mi*

equipo de cómputo no dejaba utilizar ninguna herramienta de edición, debimos editarla en otro equipo prestado”; (E12) “Algo negativo que nos ocurrió fue que algunas apps que nos gustaron eran pagas y se me dificultaba en el momento de edición”.; (E5) “a veces las páginas donde creamos estos contenidos digitales se traban o son muy lentas” (E28) “Lo complejo fue la edición pues durante el proceso se nos dañaba el audio o se corría y tocaba todo el tiempo” arreglarlo”

Al llegar la fase de implementación los recursos fueron socializados en el aula brindando la oportunidad a los grupos de trabajo colaborativo expresarse sobre los pormenores de su proceso y a los compañeros espectadores realizar comentarios o preguntas con respecto a la temática abordada por cada grupo o sobre la experiencia de creación del recurso.

El ambiente antes de la socialización fue de total expectativa. (DI) narró sobre el particular en el diario de campo:

“los estudiantes tenían preparado con anticipación el espacio adecuado para la presentación de los recursos. Tenían el proyector, el computador y el sonido conectado. Además, los pupitres organizados en media luna para vernos y escucharnos todos al momento de presentar o preguntar. Durante las asesorías virtuales algunos se habían voluntariamente ofrecido a gestionar toda la organización. Los noté muy emocionados al entrar. Querían compartir sus videos y mostrar todo el trabajo del periodo. Habían organizado adicionalmente un compartir con gaseosa y paquetes para finalizar el proceso”

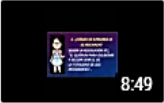
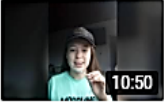
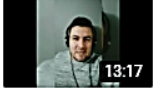
El desarrollo de la socialización permitió que otros grupos conectaran con las experiencias positivas o negativas vividas. (E55) comentó sobre un problema que expuso otro grupo *“No, total, me siento identificada con lo que les pasó. Me pasó lo mismo y yo como que no sabía que hacer”* A su vez, (E27) intervino realizando una pregunta *“yo los felicito porque les quedó muy bien hecho.*

Nosotros también utilizamos Powtoon pero no quedo tan bien, se nos dificultó darle movimiento a los personajes, pues no sabíamos cómo hacerlo ¿Cómo lo hicieron?”

Adicionalmente a la socialización en el aula, los proyectos que gozaron de autorización plena se publicaron en YouTube, sitio web dedicado a compartir videos de manera gratuita como se observa en la siguiente imagen.

Figura 22

Lista de reproducción de YouTube del proyecto creación de contenido digital educativo.

	Derecho a la Identidad Agrega una descripción		Educacion Agrega una descripción
	LIBERTAD DE EXPRESIÓN Agrega una descripción		Mecanismos de participación ciudadana en Colombia Agrega una descripción
	La eutanasia. El derecho de morir dignamente en Colombia Agrega una descripción		El aborto en Colombia 2. Agrega una descripción
	¿Qué es el congreso Agrega una descripción		FINANCIACIÓN ESTATAL ECONOMÍA Agrega una descripción
	El voto. Tip para votar. Agrega una descripción		¿Qué es la pobreza? Agrega una descripción
	Video educativo sobre El aborto en Colombia Agrega una descripción		Mecanismos de participación ciudadana Agrega una descripción
	¿En Colombia hay democracia? Agrega una descripción		Reforma Tributaria 2021. Agrega una descripción
			Acuerdo de Paz con las Farc. 2016 Agrega una descripción

Nota: Los recursos educativos creados durante este proyecto escolar pueden ser consultados en: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLuOh-yHQrKrGkoQ6k0VDK8Ab2TXK-sW1c>

Antes de que se cambiara la lista de reproducción del proyecto a “no listado”, por las razones mencionadas en el apartado inmediatamente anterior, algunos recursos ya contaban con varias vistas. Los contenidos nombrados como “El Voto. Tips para votar” y “Acuerdo de Paz con las Farc. 2016” alcanzaron rápidamente varias visualizaciones llegando a las 72 y 71 vistas respectivamente en menos de una semana.

Finalmente, los estudiantes involucrados en el proyecto tuvieron de posibilidad, nuevamente, de observar, analizar y valorar los trabajos de sus compañeros con el objetivo de realizar un proceso de coevaluación. El ejercicio de coevaluación es una estrategia que, según (Alvarez Valdivia, 2008), involucra activamente a los estudiantes porque clarifican los objetivos del aprendizaje y definen los criterios o estándares para su propia calificación. Esta herramienta, que suele estar presente en las metodologías de trabajo colaborativo, se dispuso para ser realizada de forma asincrónica usando un formulario de Google donde se establecieron criterios predefinidos, enfocados en evaluar la calidad de los recursos elaborados por los compañeros.

5. Discusiones y conclusiones

Plantear un proyecto con el objetivo de desarrollar competencias ciudadanas en el ámbito de la participación y la responsabilidad democrática a partir de la creación por parte de estudiantes de contenido educativo no fue un proceso sencillo. Se requirió del esfuerzo conjunto de todos los actores involucrados, desde el docente diseñando una estrategia didáctica y haciendo seguimiento

al proceso hasta los estudiantes que con su capacidad de colaboración, automotivación y liderazgo hicieron posible que se llevara el proyecto del papel a la práctica y obtener resultados fueron alentadores.

La aplicación de la propuesta didáctica permitió evidenciar la apropiación de diversos conocimientos básico de las instituciones públicas, de sus derechos y obligaciones y de los roles que pueden desempeñar para su mejor funcionamiento. A su vez, se reflejó en los resultados el desarrollo de procesos cognitivos como el pensamiento sistémico, la valoración de los argumentos y la capacidad de comprender que existen múltiples posturas sobre un determinado fenómeno. Asimismo, los estudiantes fortalecieron sus competencias comunicativas a través de la expresión oral y escrita y sus competencias emocionales mediante la automotivación y la autorregulación.

Como lo plantea (Chaux Torres & Ruiz Silva, 2005), para la formación ciudadana es importante tener dominio sobre ciertos conocimientos y haber desarrollado ciertas competencias básicas porque esto se traducirá en acciones ciudadanas. Por esto, se puede concluir que este ejercicio pedagógico contribuyó en buena medida a la formación de estudiantes que en el futuro ejercerán la ciudadanía de manera participativa, propositiva y autónoma.

Al mismo tiempo que se desarrollaban competencias ciudadanas en los estudiantes se efectuó un cambio en la práctica educativa, donde el docente era el centro del proceso de enseñanza- aprendizaje. En el proceso, este eje se trasladó al estudiante quien se convirtió en constructor de su propio conocimiento mediante una gestión colaborativa. Como lo enunció (Férez, 2005), el aula se convirtió en un espacio de expresión oral y comunicación en el que los estudiantes pudieron exponer y compartir sus ideas acerca del tema trabajado al interior del equipo.

Finalmente, este trabajo de colaboración y retroalimentación constante entre pares sirvió para el mejoramiento de sus contenidos.

Es preciso señalar que los resultados mostrados por los grupos de trabajo colaborativo excedieron las expectativas. Los recursos sorprendieron por su calidad, criticidad y creatividad. Pero lo más relevante fue que el proceso tuvo una alta cuota de autonomía permitiendo que los estudiantes participaran activamente en el proceso. Según (Reyes Roa, 2017), para que se presente aprendizaje autorregulado, el estudiante debe estar involucrado desde el planteamiento de objetivos, la posterior búsqueda y selección de estrategias, el monitoreo de su propio proceso, el ajuste de factores físicos y sociales para buscar el logro de los objetivos lo que implica el control efectivo de su tiempo, la autoevaluación de los métodos usados y la reflexión de acerca de los efectos.

A pesar de los aspectos positivos mencionados, la propuesta es susceptible a ajustes en lo relacionado con las competencias informacionales en el ámbito de los derechos de autor. Aunque por ley se permite reproducir apartes de una o varias obras, con fines educativos, la condición que se impone es que se realice la correspondiente cita identificando el nombre del autor, título de su obra y se registre la referencia bibliográfica respectiva. Por ende, manejo inadecuado de los derechos de autor en la creación de algunos contenidos producidos durante el proyecto afectó su calidad.

Cabe aclarar que esta situación no es un caso aislado presente únicamente en este proyecto. Al contrario, la mayor parte de los trabajos producidos por los estudiantes en las Instituciones educativas de educación básica y media no cuentan con la mínima referenciación y para la mayoría de los docentes esto no es un requisito. Es preciso que desde niveles inferiores de la educación se busque desarrollar estas competencias esenciales en la educación superior y en el ámbito laboral.

Finalmente, es pertinente señalar que la creación de contenido digital educativo es una propuesta pedagógica que puede generarse completamente dentro del aula si se cuenta con las herramientas tecnológicas y una disposición de tiempo adecuada. O se puede realizar, como el caso de esta investigación, de modo mixto; una parte del proceso en el aula y otra parte, trabajo autónomo en casa. También cabría la posibilidad de convertirse en un proyecto aplicable en colegios virtuales o homeschooling. La modalidad de la institución no es un impedimento para la aplicación de la propuesta. Sin embargo, la no disponibilidad de recursos tecnológicos se convierte un obstáculo infranqueable.

Bibliografía

Adams, S., Johnson, L., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 K-12*. Austin-Texas: The New Media Consortium.

Alvarez Valdivia, I. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 127-140.

Asprilla, O., Bojas, M., & Ricardo, C. (2019). Diseño de experiencias de ludoevaluaciones mediadas por TIC para valorar las competencias ciudadanas. *Nudos y Nodos*, 13-26.

Barraza, A. (2010). *Elaboración de propuestas de intervención educativa*. México D.F.: Universidad Pedagógica de Durango.

Becerra, D., & Sandaval, L. (2020). *Debates en el salón de clase. Una propuesta para la formación en competencias ciudadanas y pluralismo en economía*. Bucaramanga: UIS.

Braak, J., & Aesaert, K. (2021). Social citizenship competences of primary school students: does socio-ethnic diversity in the classroom matters? *Globalisation, societies and educations*, 111-1128.

Caballero, L. (2018). *Propuesta pedagógica para el desarrollo de las competencias ciudadanas desde la formación en democracia participativa en estudiantes de noveno grado en una Institución Educativa pública de la ciudad de Bucaramanga*. Bucaramanga: UIS.

Calle, G., & Lozano, A. (2018). La alfabetización digital en la formación de competencias ciudadanas en la básica primaria. *Eleuthera*, 35-54.

- Casey, E., DiCarlo, C., & Sheldon, K. (2019). Growing democratic citizenship competencies: Fostering social studies understandings through inquiry learning in the preschool garden. *The Journal of Social Studies Research*, 361-373.
- Castellano, H. (2011). *Integración de la tecnología educativa en el aula: Enseñando con las TIC*. Buenos Aires: CENGAGE Learning.
- Chaux Torres, E., & Ruiz Silva, A. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación.
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. (2012). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: UNIANDES.
- Checkland, P., & Poulter, J. (2006). *Learning for Action: A short Definitive Account of Soft Systems Methodology and its use for Practitioners, Teachers and Students*. Chichester, England: John Wiley & Sons Ltd.
- Contreras, D., & Aceituno, D. (2017). Learning to teach citizenship competencies through a schooluniversity collaborative action research project. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90-95.
- Cortés, A. (2017). Políticas públicas para la integración de las TIC en la educación. *Educación y Ciudad*, 75-86.
- Daas, R., Dam, G., & Dijkstra, A. (2016). Contemplating modes of assessing citizenship competences. *Studies in Educational Evaluation*, 88-95.

- DeWalt, K., & DeWalt, B. (2002). *Particpan observation: a guiede for fieldworkers*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Durán, C. (2019). *Propuestas pedagógica para fortalecer las competencias ciudadanas a partir de la escritura de textos argumentativos de opinión en estudiantes de octavo grado de una Institución Pública de Bucaramanga*. Bucaramanga: UIS.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*, 220-236.
- Férez, P. E. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista iberoamericana de educación*, 1-14.
- Gasca, M. (2018). *Estrategia pedagógica para la enseñanza de las competencias ciudadanas en la Institución Educativa Nacional de Pitalito Huila*. Pitalito: UNAD.
- Geijsel, F., Ledoux, G., Reumerman, R., & Dam, G. (2012). Citizenship in young people's daily lives: differences in citizenship competences of adolescents in the Netherlands. *Journal of Youth Studies*, 711-729.
- George, C. E. (2020). Alfabetización y alfabetización digital. *Transdigital 1*, 1-17.
- Giones-Valls, A., & Serrat-Brustenga, M. (2010). La gestiodn de la identidaddigital: una nueva habilidad informacional y digital. *BID: Textos universitaris de biblloeconomia i documentació*, 24.
- I.E.C.H. (2016). *PEI*. Bucaramanga.

ICFES. (2017). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS 2016*. Bogotá: ICFES.

ICFES. (2017). *Resultados nacionales 2009, 2012-2016 Saber 3°, 5° y 9°*. Bogotá: ICFES.

ICFES. (2018). *Marco de referencia para la evaluación ICFES. Prueba de competencias ciudadanas*. Bogotá: ICFES.

Jamalong, A., Musnir, D., & Asmaniar. (2020). The model development training to increase competence of teacher on education of citizenship based on multicultural. *Journal of Education, Teaching, and Learning*, 88-98.

Juarez, F., & Velásquez, M. (2020). Tecnologías emergentes para el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de licenciatura. *Boletín Redipe*, 114-1125.

Kudrnáč, A., & Lyons, P. (2018). Can political inequality be reduced in the classroom? Testing the compensation hypothesis and the BFLPE on youth civic competence. *School Effectiveness and School Improvement*, 204-224.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la practica educativa*. Barcelona: Graó.

López, J. (1 de 11 de 2007). *EDUTEKA*. Obtenido de EDUTEKA:
<http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/OER>

Maldonado, M. E. (2017). El aula, espacio propicio para el fortalecimiento de competencias ciudadanas y tecnológicas. *Sofía*, 39-50.

Manzur, M. C. (2017). Un camino al aprendizaje mediado por TIC. *Revista Experiencias*, 39-43.

- Martínez, A. R. (2016). *Propuesta pedagógica de formación en concidencia escolar y competencias ciudadanas en una Institución Educativa oficial del Municipio de Girón*. Bucaramanga: UIS.
- Martínez, H. (2015). Integración de las TIC en Instituciones educativas. En R. Carneiro, J. Toscano, & T. Díaz, *Los Desafíos de las TIC para el Cambio Educativo* (págs. 61-70). Madrid: Fundación Santillana.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cuallitativa. *Silogismos*, 27-38.
- Martínez, M. (2000). La Investigación Acción en el aula. *Agenda Educativa*, 27-39.
- Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en la educación*. México D.F.: Trillas.
- MEN. (2004). *Formar para la ciudadanía ¡Si es posible!* Bogotá D.C.: MEN.
- MEN. (2006). Estandares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía ¡Si es posible! En MEN, *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas* (págs. 148-183). Bogotá: MEN.
- MEN. (2006). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf
- Mihailidis, P., & Thevenin, B. (2013). Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy. *American Behavioral Scientist*, 1611-1622.
- Monterrosa, N. (2019). Redes sociales: Herramientas alternativas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Educare*, 32-55.

Nájar, O., Pulido, D., & Prieto, L. (2020). Competencias ciudadanas con TIC en el Aula.

ESPACIOS, 61-78.

Olarte, Y. (2015). *La escritura de experiencias de vida mediadas por recursos informáticos*

como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en estudiantes de quinto grado de básica primaria . Bucaramanga: 2015.

Paba, M., Acosta, J., & Torres, M. (2020). Priorización de competencias ciudadanas en un

contexto gamificado. *Panorama*, 1-21.

Patton, M. (1980). *Qualitative evaluations methods*. Beverly Hills: Sage.

Revelo , O., Collazos, C. A., & Jiménez, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia

didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sisemática de literatura. *TecnoLógicas*, 115-134.

Reyes Roa, M. L. (2017). Desarrollo de la ompetencia de aprendizaje autónomo es estudiantes de

Pedagógia en un modelo educativo basado en competencias. *Revista Estudios y Experiencias en Educaión*, 67-82.

Rodriguez, L., Pacheco, A., & Jeréz, E. (2016). *Propuesta pedagógica desde el enfoque socio-*

constructivista que integra las redes sociales para fortalecer las competencias ciudadanas. Bucaramanga: UIS.

Rodríguez, M. A. (2020). *La paradoja del votante:Una aplicación de la economía politica para*

la formación en competencias ciudadanas. Bucaramanga: UIS.

- Sagastizabal, M., & Perlo, C. (2006). *La Investigación-Acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires : Stella y La Crujía.
- Sagol, C. (2012). *Aula aumentada. Aprendizaje Ubicuo y molelos 1 a 1*. Buenos Aires: IIPEUNESCO.
- Saldarriaga, A., Cardona, A., Pulgarín , P., & García, J. (2014). El videojuego como recurso multimedial para la formación en competencias artísticas y ciudadanas en la educación preescolar. *El Artista*, 321-338.
- Talero Castellanos, M. V., & Patiño Rincón, J. L. (2019). *Participación y responsabilidad democrática: una vivencia desde la escuela*. Bogotá: Universitaria Agustiniana.
- Tsuji, T., & Albarello, F. (2012). El rol del periódico escolar en Internet como productor de competencias comunicacionales. *XIV Congreso REDCOM*.
- UNESCO. (2012). *Formación docente y las tecnologías de la información y la comunicación*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Guía básica de Recursos Educativos Abiertos (REA)*. París: UNESCO.
- UNESCO. (25 de 11 de 2019). *UNESCO*. Obtenido de UNESCO:
http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=49556&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Vega, M., & Castro, V. (2006). Cuentos ciudadanos. Desarrollo de las competencias ciudadanas y reconstrucción de imaginarios de ciudad y ciudadanía, a través del periodismo escolar. *Investigación y Desarrollo*, 330-351.

- Williams, P., Schrum, L., Sangrà, A., & Guàrdia, L. (2004). *Modelos de diseño instruccional. Fundamentos del diseño técnico pedagógico en e-learning*. Cataluña: Universitat Oberta de Catalunya.
- Ye, W. (2019). Students' Citizenship Competence Learning in China's Yangzhong City. *British Journal of Educational Studies*, 513-539.

Apéndice A. Prueba diagnóstica realizada en formulario de Google

EDUCATIVO

Formulario que busca conocer diversos aspectos del proceso de la creación de contenido digital educativo por parte de los estudiantes del grado 11° de la Institución Educativa Campo Hermoso.

* Indica que la pregunta es obligatoria

PRUEBA DIAGNÓSTICA

Sus respuestas servirán para darle forma al proyecto educativo, por tanto, responde las preguntas de la manera más concreta y honesta posible.

1. Nombre del estudiante COMPLETO *

2. Curso *

Marca solo un óvalo.

☐ 11-1

☐ 11-2

3. ¿Qué idea tienen sobre la política en Colombia? *

6. Contenido Digital educativo es todo aquel recurso que se usa con el fin de enseñar * sobre un determinado tema específico. Comenta ¿Conoces o usas contenido digital educativo? ¿Para qué lo has usado? ¿Para qué materias?

7. Teniendo en cuenta, que el proyecto implica que los estudiantes de 11° deben crear contenido educativo sobre los diversos temas de participación y responsabilidad democrática, ¿Qué expectativas, dudas, sensaciones o temores te surgen al respecto? *

8. ¿Con qué recurso tecnológico cuenta para desarrollar el proyecto de crear contenido digital educativo? *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- ☐ Computador portátil o de escritorio
☐ Tablet
☐ celular
☐ ninguno

democracia del país?

5. Del siguiente listado ¿Qué conocimientos se deben reforzar en el colegio para que los colombianos participemos y seamos responsables democráticamente? Elige solo los 5 que consideres más importantes. *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- ☐ Conoce las características básicas de la Constitución.
☐ Comprende que Colombia es un Estado social de derecho
☐ conoce algunos de los principios fundamentales de la Constitución.
☐ conoce los derechos fundamentales consagrados en la Constitución.
☐ reconoce situaciones en las que se protegen o vulneran los derechos sociales, económicos y culturales consagrados en la Constitución.
☐ conoce los derechos colectivos y del ambiente consagrados en la Constitución.
☐ conoce los mecanismos de Protección de los derechos en Colombia
☐ conoce que la Constitución consagra deberes de los ciudadanos
☐ conoce las funciones y alcances de las ramas del poder y de los organismos de control.
☐ conoce los mecanismos de participación democrática
☐ conoce la función de las figuras de autoridad en diferentes niveles
☐ identifica la estructura y las funciones del gobierno escolar

9. ¿Con qué habilidades o conocimientos tecnológicos o digitales cuenta? Describe *

10. ¿Cuál crees que son las competencias ciudadanas que se van a desarrollar con el proyecto? *

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- ☐ Conocimientos (diversos saberes que los estudiantes deben conocer para ejercer la ciudadanía)
☐ Competencias cognitivas (Argumentación, ~~multi~~respetuismo y pensamiento sistémico)
☐ Competencias emocionales (habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás)
☐ Competencias comunicativas (la capacidad de comunicarse coherentemente mediante textos u oralmente)

11. ¿Piensas realizar el proyecto de manera individual o en grupo? *

Marca solo un óvalo.

☐ Individual

☐ En grupo

12. Si la respuesta anterior fue que vas a realizar el proyecto en grupos ¿Cómo elegirías a tus compañeros?

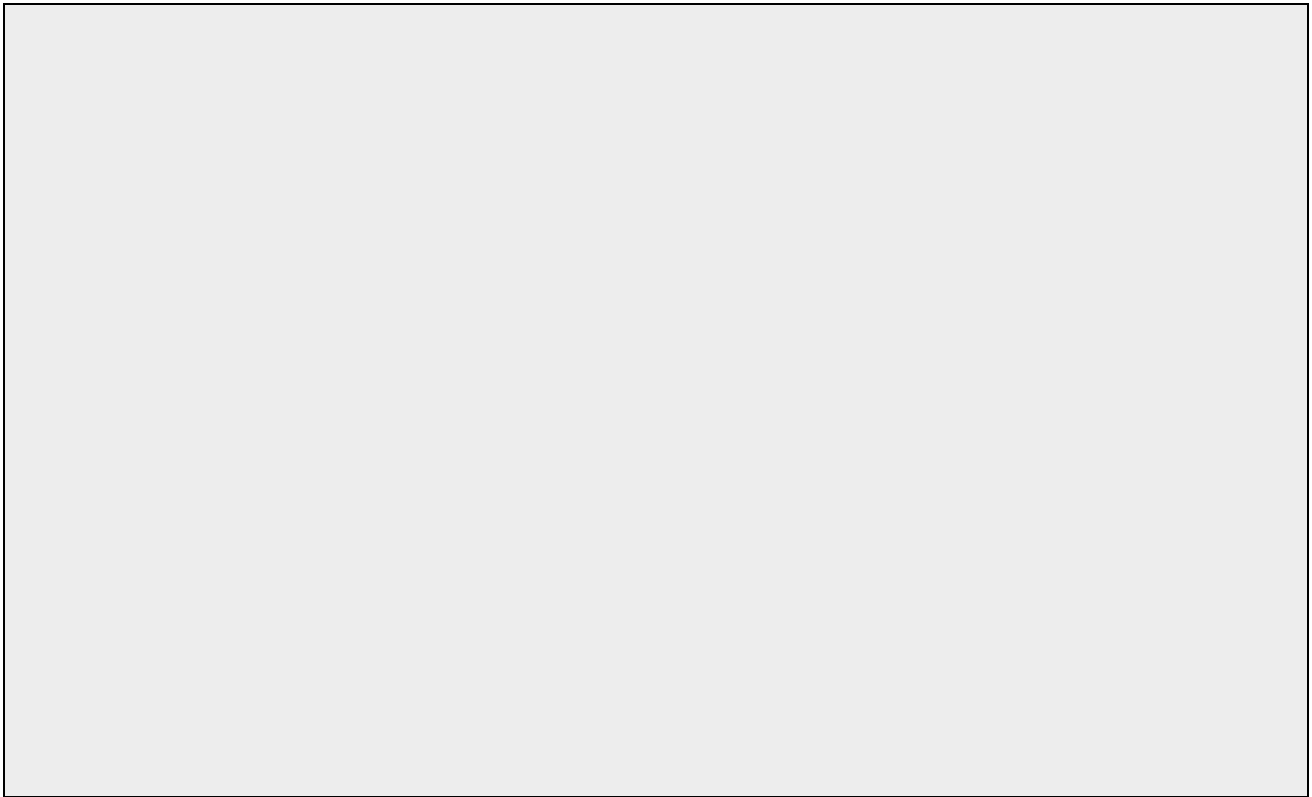
Apéndice B Formato diario de campo. Elaboración propia

	INSTITUCIÓN EDUCATIVA CAMPO HERMOSO	
	BUCARAMANGA	
	Ciencia, Cultura, Humanismo y Excelencia “LUCHAR Y VENCER”	

DIARIO DE CAMPO

En el marco de un proyecto escolar para el desarrollo de la participación y la Responsabilidad democrática mediante la producción de contenidos digitales educativo.

Información general				
Área / Asignatura		Grado		Periodo
Docente				
Duración de la sesión		Fecha:		
Sesión				
Objetivo				
Recursos				
Registro de la información				



Apéndice C Matriz de Contingencia.

#	Citas textuales	PART	CONPROG	INFOR	OPINPO	OTOCON	EDUCPO	TOMIDES	OTROS
1	estando pendiente de cómo actúa cada partido		X						
2	Teniendo en cuenta nuestras ideas				X				
3	sabiendo cómo y cuáles son los partidos que ayudarán más a qué nuestro país avance, entre otros.		X						
4	Teniendo conocimiento, argumentación, multi perspectivismo y un pensamiento sistemático						X		
5	Sabiendo que y cuáles son las ideas de cada partido		X						
6	teniendo puntos de vista críticos								X
7	Estando informado de la situación política			X					
8	siendo mayor de edad								X
9	teniendo unos ideales para poder tomar buenas decisiones al momento de votar							X	
10	informándonos sobre los partidos y tendencias de nuestro país		X						
11	votando conscientemente para que nuestro país avance					X			
12	Votando a conciencia					X			
13	Tener una buena educación como persona						X		
14	se necesita tener conocimiento sobre mecanismos de participación, mecanismos para modificar la constitución, estructura del Estado, etc.:						X		
15	Debemos leer el informarnos			X					
16	debemos participar en los eventos democrático del país.	X							
17	Dando hechos y no palabras								X
18	Que hay que leer, informarse			X					
19	Sabiendo los mecanismos, la constitución, derechos y demás deberes						X		
20	analizando por quién votar quien será elegido responsablemente y a conciencia.					X			
21	Analizando a quien elegiremos responsable y conscientemente					X			
22	aparte sabiendo los mecanismos, los deberes y los derechos.						X		
23	Participar Mediante los mecanismos como el plebiscito, referendo, cabildo abierto	X							
24	Teniendo el derecho al voto con responsabilidad					X			
25	Tener buena información acerca de las situaciones que tiene el país,			X					
26	estar bien informado sobre las personas que participan en la democracia del país.			X					
27	Yo creo que teniendo una información valida sobre todos los aspectos que estén sucediendo en nuestro país			X					
28	sabiendo los sucesos malos que han ocurrido en el país para no repetirlos.			X					
29	Ayudando y razonando								X
30	Sabiendo tomar decisiones y saber que decir							X	
31	Opinando sobre el tema							X	
32	Saber tomar las decisiones				X				
33	Participar en las decisiones	X							
34	desarrollando las competencias ciudadanas: Conocimiento, argumentación, multi perspectivismo y pensamiento sistémico						X		
35	Pues saber bien todo lo necesario			X					
36	Respetar el pensamiento								X
37	Conociendo las propuestas que tienen los candidatos,			X					
38	conociendo la situación del país								

39	investigando un poco sobre los candidatos		X						
40	Se debe tener conocimiento de todo lo necesario de las competencias ciudadanas para no tener trabas sobre esto						X		
41	Debemos estar pendientes a lo que se habla sobre la democracia en el país y escuchar siempre atentamente			X					
42	Una votación responsable en donde el pueblo puede votar con libertad para un mejor gobernante que beneficie a su país.					X			
43	informarme más sobre el tema								
44	Saber d q se trata y participar	X							
45	Participar responsable y constructivamente en los procesos democráticos	X							
46	Respetando la participación de otros	X							
47	Votando en las elecciones presidenciales...					X			
48	Saber elegir a lo que más nos sirva y no tanto al que nos de dinero o cosas a cambio de un voto...					X			
49	Tomando decisiones responsables que ayuden a nuestros compañeros del país							X	
50	Saber <u>y</u> investigar sin dejar de aprender			X					
51	Sabiendo expresarnos y hablar tanto con hechos y bases.				x				
52	Informándome sobre las maneras en las cuales puede participar			X					
53	escogiendo la mejor opción según su criterio					X			
54	Investigando todo lo que se debe saber sobre los mecanismos de participación democrática y las ramas gubernamentales del país.						X		
55	Para participar responsablemente hay que tener en cuenta las propuestas de los candidatos		X						
56	Tener buenas habilidades y conocimientos y buenas actitudes en el desarrollo de a la ciudadanía						X		
57	aprender todo lo relacionado con las competencias que nos permitan ser mejores personas						X		

Apéndice D Formulario de coevaluación de los recursos**EDUCATIVO**

Formulario que busca conocer diversos aspectos del proceso de la creación de contenido digital educativo por parte de los estudiantes del grado 11° de la Institución Educativa Campo Hermoso.

—* Indica que la pregunta es obligatoria—

CO- EVALUACIÓN DE LOS PROYECTOS

Diseño y la presentación del Contenido Digital Educativo

3. Las imágenes, audios y vídeos son de calidad. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

4. Hay un estilo gráfico uniforme que facilita la lectura. La escritura es clara, concisa y sin errores. Los textos escritos siguen recomendaciones de "lectura fácil", según el público objetivo.

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

5. El lenguaje se utiliza de una manera cercana a los destinatarios. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

7. Las distintas partes del video están encabezadas por títulos significativos. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

8. El color, las imágenes, las animaciones, la música son estéticos y adecuadas al contenido. *
No interfieren con los objetivos propuestos en el recurso.

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

Calidad y valor educativo del Contenido Digital Educativo

9. El recurso promueve la reflexión y la capacidad crítica. *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

Nota: Las preguntas 1 y 2 corresponden al nombre y curso del estudiante encuestado.

10. El recurso presenta la información de forma organizada y estructurada de manera lógica, con una redacción equilibrada de ideas, y un nivel adecuado de detalle en la descripción del tema que aborda.

Marca solo un óvalo.

☐ Sí
☐ No

11. El contenido no presenta errores u omisiones que pudiera confundir o equivocar la interpretación de los contenidos. Los enunciados del contenido se apoyan en evidencias o argumentos lógicos.

Marca solo un óvalo.

☐ Sí
☐ No

12. El recurso es útil para generar aprendizajes con respecto al tema que aborda. *

Marca solo un óvalo.

☐ Sí
☐ No

13. El recurso presenta los objetivos se encuentran definidos de manera clara. Se indica de manera clara lo que se espera que el alumno aprenda.

Marca solo un óvalo.

☐ Sí
☐ No

18. El tiempo de exposición de los contenidos favorece la atención al recurso. *

Marca solo un óvalo.

☐ Sí
☐ No

19. El recurso tiene la capacidad de motivar y generar interés en el tema que se presenta. *

Marca solo un óvalo.

☐ Sí
☐ No

20. Es probable que el estudiante muestre mayor interés por la temática después de haber visto el recurso. *

Marca solo un óvalo.

☐ Sí
☐ No

- * 14. El autor evita sesgos en la información que presenta en el recurso, se incluyen referencias a fuentes de información diversas (libros, artículos, etc.) que permiten respaldar los contenidos que se presentan. La información presentada es vigente o actual.

Marca solo un óvalo.

☐ Sí
☐ No

* Motivación

15. Los contenidos se presentan de forma atractiva o innovadora, con opciones para captar el interés de los estudiantes.

Marca solo un óvalo.

☐ Sí
☐ No

16. La información se presenta en diferentes formatos, facilitando la percepción del usuario: escrita, gráfica, material de audio y video. *

Marca solo un óvalo.

☐ Sí
☐ No

- * 17. El recurso ofrece una representación de sus contenidos basada en la realidad. La información conecta con los intereses y realidad social del estudiante. *

Marca solo un óvalo.

☐ Sí
☐ No

21. ¿Cómo calificaría este Contenido digital Educativo *

Marca solo un óvalo.

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐