

**Uso de Guías Integradas como Estrategia para el Fortalecimiento de Competencias Siglo
XXI para Estudiantes en Contexto de Encierro de la IEO Ciudad de Cali, Sede Valle del**

Lili

Alex David Lasso Silva



Universidad ICESI

Facultad de Educación

Maestría en Educación Mediada por las TIC

Santiago de Cali

2021

**Uso de Guías Integradas como Estrategia para el Fortalecimiento de Competencias siglo
XXI para Estudiantes en Contexto de Encierro de la IEO Ciudad de Cali, Sede Valle del**

Lili

Alex David Lasso Silva

Trabajo de grado presentado para optar el título de Maestría en Educación mediada por TIC

Director:

Juan Manuel Aragón

Universidad ICESI

Facultad de Educación

Maestría en Educación Mediada por las TIC

Santiago de Cali

2021

Agradecimientos

Gracias a Dios por hacer posible mi vinculación a la maestría, gracias a mi familia que en todo momento me apoyó para sacar adelante este proyecto, brindándome las palabras de aliento necesarias en los momentos más difíciles.

Gracias a la institución educativa Ciudad de Cali sede Valle del Lili que es el lugar donde se gesta la práctica educativa, al apoyo de los directivos y en especial al grupo de docentes de la sede quienes hicieron parte fundamental de la estrategia.

Gracias a la Universidad ICESI por la formación y los conocimientos impartidos durante el programa de maestría al igual que al tutor Juan Manuel Aragón por su acompañamiento durante el desarrollo de este trabajo.

Nota de aceptación

Aprobado por el Comité de Trabajos de Grado en cumplimiento de los requisitos exigidos por la Universidad ICESI para otorgar el título de Maestría en Educación mediada por TIC.

Juan Manuel Aragón
Director del trabajo de grado

Jurado

Jurado

Santiago de Cali, diciembre de 2021

Contenido

	Pág.
1. Introducción	10
2. Justificación de la sistematización	13
2.1 Sobre la práctica educativa: ¿De qué se trata la práctica que se sistematiza?.....	14
2.1.1 Descripción del contexto.....	14
2.1.2 Delimitación tiempo espacial.....	15
2.2 Caracterización de los actores que hacen parte de la práctica	15
2.3 Identificación de la situación, problema o necesidad que hace surgir la práctica.....	16
2.4 ¿Por qué y para qué sistematizar esta práctica?	18
2.5 Pregunta de la Sistematización.....	18
3. Objetivos	19
3.1 Objetivo de la sistematización	19
3.2 Objetivos prácticos y de conocimientos planteados.....	19
4. Ejes de sistematización	20
5. Marco analítico	21
5.1 Educación en contextos de encierro	24
5.2 Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	25
5.3 Ventajas de implementar ABP en contextos de encierro	28
5.4 Aprendizaje activo	29

5.5	Uso de guías como herramienta didáctica.....	31
5.6	Competencias siglo XXI	32
5.7	Ciudadanía digital como política pública en la educación.....	35
6.	Marco metodológico	39
6.1	Técnicas para la recolección de la información	40
6.1.1	Observación documental.....	40
6.1.2	Observación participante.....	41
6.2	Diseño de las guías integradas para fortalecimiento de competencias siglo XXI.....	41
6.3	Logística y distribución.....	49
7.	Análisis de los resultados.....	53
8.	Conclusiones	62
9.	Recomendaciones	65
	Referencias.....	68
	Anexos	70

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. <i>Evidencias para producto integrador</i>	43

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. <i>Pirámide de Bales</i>	27
Figura 2. <i>Línea del tiempo</i>	45
Figura 3. <i>Actividad gestión positiva de las emociones</i>	46
Figura 4. <i>Actividad creación comic asignatura de sociales</i>	47
Figura 5. <i>Mapa de la vida, actividad integrada sociales y tecnología</i>	57

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo A. Guía No. 3-2021 Gestión de las emociones	70
Anexo B. Guía No. 4 Mundial del Lili	72

1. Introducción

En las últimas décadas el mundo y la sociedad han experimentado grandes cambios gracias a los avances tecnológicos que han permeado casi todas las actividades de la humanidad, se ha visto cómo ha cambiado la forma en que las personas se comunican e interactúan, también ha cambiado la forma en que se aprende; lo que ha significado que la educación y por supuesto la escuela, también cambie. Hoy en día se exige a los estudiantes y nuevos profesionales competencias y perfiles encaminados al trabajo colaborativo, la innovación, la creatividad, la resolución de problemas y la capacidad de aprender a aprender todas estas competencias que hacen parte de lo que se denomina competencias siglo XXI.

Esta exigencia de perfiles no es ajena a los estudiantes pertenecientes al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA), ya que, a pesar de encontrarse privados de la libertad, una vez cumplen con su sanción se espera que puedan reincorporarse a la sociedad en busca de oportunidades para continuar con sus estudios, emprender negocios o vincularse laboralmente a alguna de las empresas que requieran de sus servicios.

Es en el año 2018 cuando se logra por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) crear sedes educativas al interior de los Centros de Formación Juvenil (CFJ) con el propósito de garantizar el restablecimiento del derecho a la educación para los jóvenes vinculados al SRPA. En el caso particular de la ciudad de Cali, estos jóvenes ya venían siendo atendidos con docentes contratados en modalidad de hora extra y bajo un modelo de educación por ciclos. En este mismo año la Secretaría de Educación Municipal de Cali empezó a realizar los primeros nombramientos de docentes de planta, quienes para la atención de esta población deben tener en cuenta el decreto 2383 (2015), en cual se establecen los lineamientos y las características para la prestación del servicio educativo de los estudiantes del SRPA.

Es necesario resaltar que el modelo de atención para los estudiantes aún se encuentra en proceso de construcción debido a las particularidades del contexto que demandan una búsqueda permanente de estrategias que permitan adelantar procesos de nivelación y aceleración en una población con alto número de estudiantes en condición de extra-edad, además de la necesidad de lograr despertar en esta población conciencia sobre la importancia de asistir a la escuela para avanzar en su proyecto de vida.

Dentro de las estrategias aplicadas para el año 2019 se logró identificar una gran motivación de los estudiantes al trabajar proyectos de aula que aborden temas cotidianos y donde tuvieran la posibilidad de participar desde sus habilidades y destrezas. Este proceso en particular estaba orientado a la creación de piezas artísticas y al trabajo colaborativo.

La atención de estos jóvenes se venía realizando de forma presencial de lunes a viernes en la jornada de la mañana, al presentarse el fenómeno de la pandemia del COVID-19 y debido a directrices a nivel nacional y local que impedían el desplazamiento de los docentes hasta la sede educativa, se hizo necesario por parte del grupo de docentes de la sede construir una estrategia integral que permitiera continuar aplicando la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la cual había permitido evidenciar pequeños avances en el fortalecimiento del trabajo autónomo, el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo a través del abordaje de situaciones reales. Al mismo tiempo se requería que la estrategia permitiera facilitar los procesos logísticos al interior del CFJ relacionados con la reproducción, distribución y recolección de evidencias producto del desarrollo de las guías. Fue así como surgió la idea de diseñar guías integradas impresas donde a partir de un tema o pregunta generadora se proponían materiales y actividades desde las diferentes asignaturas con el propósito de que al final de la

guía los estudiantes se involucraran en la creación de un producto final que diera cuenta de sus aprendizajes.

De manera muy específica, desde el área de Tecnología e Informática a través de las guías integradas se pretendía contribuir con el fortalecimiento y desarrollo de competencias siglo XXI, especialmente aquellas relacionadas con la comunicación y ciudadanía, teniendo en cuenta que desde la escuela se hacía necesario promover comportamientos que favorecieran la sana convivencia.

2. Justificación de la sistematización

Con la sistematización de esta experiencia de aula se busca contribuir en la construcción de un modelo de atención para los estudiantes del SRPA que les permita convertirse en gestores y autorreguladores de su proceso de aprendizaje al igual que les brinde la oportunidad de fortalecer sus competencias ciudadanas a través del abordaje de situaciones cotidianas que experimentan en sus relaciones interpersonales al interior del CFJ.

A la fecha se han probado diferentes estrategias con el propósito de brindar a los estudiantes una educación acorde a sus necesidades educativas, todas estas estrategias contaban con un ingrediente fundamental que era el direccionamiento y acompañamiento en el aula por parte de los docentes y que con la llegada de las medidas de distanciamiento obligó a enfocarse en estrategias para un mayor empoderamiento por parte de los estudiantes, buscando convertirlos en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

En el ámbito académico el principal desafío estaba en lograr que los estudiantes del Centro de Formación Juvenil Valle del Lili (CFJVL), pudieran conectarse y motivarse a participar de las actividades propuestas en las guías impresas, toda vez que un alto número de ellos están acostumbrados a un permanente acompañamiento por parte de los docentes, debido a dificultades que se presentan en procesos de lectura y escritura; de ahí la importancia de una estrategia que promoviera el trabajo en grupo, para lograr que estudiantes con mejores hábitos y habilidades de estudio se convirtieran en el apoyo de aquellos a los que se les dificultaba el trabajo autónomo.

En la interacción entre los adolescentes al interior de los CFJ es frecuente encontrarse con comportamientos que generan situaciones de tensión que pueden influir negativamente en su convivencia diaria. Por esto se hizo necesario proponer desde la escuela a través de las guías,

actividades académicas que generen espacios para la reflexión y la discusión sobre sus comportamientos y la forma en que estos podrían afectar a otros.

2.1 Sobre la práctica educativa: ¿De qué se trata la práctica que se sistematiza?

2.1.1 Descripción del contexto

La práctica se lleva a cabo en la Institución Educativa Oficial-IEO Ciudad de Cali, sede Valle del Lili, donde se atiende a jóvenes pertenecientes al SRPA en las modalidades de Centro de Internamiento Preventivo (CIP) y Centros de Atención Especializada (CAE). Estos jóvenes que se encuentran bajo medida privativa de la libertad tienen edades que oscilan entre los 14 y 26 años. Para el año 2020 se contaba con una población estudiantil mixta de hombres y mujeres, aproximada de 250 beneficiarios de la escuela. De este total, el 10% de la población eran mujeres.

Debido a que sus conflictos con la ley se dan siendo menores de edad se les debe garantizar la restitución de sus derechos, entre ellos el derecho a la educación. En el caso de la sede Valle del Lili este servicio es atendido desde mediados del año 2018 a través de un grupo de diez docentes nombrados por la Secretaría de Educación de Cali, de los cuales dos docentes atienden a los estudiantes de primaria y ocho a los estudiantes de secundaria.

Un alto número de los jóvenes del CFJVL provienen de hogares humildes y disfuncionales ubicados en zonas con altos índices de violencia, donde la presencia de pandillas y la existencia de fronteras invisibles se convierten en factores que generan altos índices de desescolarización y extra-edad, haciendo que muchos de ellos decidan abandonar la escuela a temprana edad.

2.1.2 Delimitación tiempo espacial

El CFJVL está ubicado en la comuna 17 en el barrio Valle del Lili, al suroriente de la ciudad de Santiago de Cali. Al interior de este centro funciona una sede de la IEO Ciudad de Cali, donde actualmente se atiende a jóvenes infractores, los cuales son ubicados en diferentes bloques de acuerdo con las medidas establecidas por el juzgado.

Para la atención de la escuela se cuenta con cuatro espacios diferentes uno por cada uno de los bloques existentes. Esta medida se da ante la necesidad de garantizar la seguridad de los estudiantes a través de protocolos de movilización.

La práctica educativa se realizó durante el año 2020 y 2021 y es resultado de la evolución de un modelo de atención que se viene estructurando desde el año 2019, como respuesta a las particularidades del contexto.

2.2 Caracterización de los actores que hacen parte de la práctica

Docentes de secundaria: docentes nombrados por la Secretaría de Educación en las asignaturas de lenguaje, inglés, música, deporte, sociales, ciencias, tecnología y matemáticas. Encargados del proceso educativo de los jóvenes al interior de la sede; son ellos los responsables de diseñar una estrategia de enseñanza aprendizaje pertinente para el contexto.

Estudiantes: son jóvenes que por haber entrado en conflicto con la ley son internados en el Centro de Formación Juvenil Valle del Lili. Como parte del restablecimiento de su derecho a la educación son matriculados en la IEO Ciudad de Cali. Sus edades oscilan entre 14 y 26 años. Un gran porcentaje de estos jóvenes presenta extra-edad, es decir, que están dos o tres años por encima de la edad fijada por el MEN para estar cursando un determinado grado; también

presentan largos períodos de desescolarización, encontrado jóvenes que llevan varios años sin asistir a la escuela. Entre la población atendida se encuentran hombres y mujeres.

Personal de la ONG: Desde la coordinación académica de la ONG se cuenta con el apoyo de personal encargado de actividades como:

- Reproducción y entrega de material para los estudiantes.
- Logística de traslado seguro de los estudiantes desde su casa al espacio escuela.
- Acompañamiento y vigilancia durante las actividades en el aula.

El investigador: en este caso es el docente de tecnología e informática quien hace parte del grupo de docentes que diseñan y rediseñan las guías para la atención de los jóvenes. Se encarga del registro, reflexión y análisis de los resultados para la sistematización de la práctica.

2.3 Identificación de la situación, problema o necesidad que hace surgir la práctica

Ante la llegada de la pandemia del COVID-19 al país y la necesidad de dar continuidad al proceso educativo de los estudiantes de la IEO Ciudad de Cali, sede Valle del Lili, se hizo necesario pensar en una estrategia pertinente para que en la atención de los estudiantes se tuvieran en cuenta las particularidades de la sede educativa y de los educandos; entre las que se destacan las siguientes:

- Los estudiantes son asignados a espacios denominados casas, estos son espacios físicos donde conviven en grupos de aproximadamente 20 jóvenes de todos los grados escolares (multigrado) y están bajo el acompañamiento y supervisión de un funcionario de la ONG denominado educador, esta persona es la encargada de facilitar los diferentes procesos con los jóvenes, entre ellos los relacionados con la escuela.

- Se carece de dispositivos tecnológicos suficientes y de conectividad a internet, situación que impide la atención virtual a los estudiantes.

- Se requiere aplicar protocolos estrictos de seguridad que impidan la pérdida de los dispositivos y el uso inadecuado de los mismos, situación que implica manejo de grupos pequeños y vigilancia permanente.

- Al no ser posible el desplazamiento de los docentes a la sede educativa, son funcionarios de la ONG los encargados de manejar la logística para la reproducción y entrega de las guías, además del acompañamiento en aula y la recolección de evidencias del proceso.

- Al interior de los bloques y casas se presentan situaciones que pueden afectar la sana convivencia, lo que obliga a realizar cambios de última hora en los cronogramas establecidos para el desarrollo de las guías.

- Los estudiantes a causa de la desescolarización suelen presentar ritmos de aprendizaje lentos y carecen de hábitos regulares de estudio evidenciando dificultades para aprendizaje autónomo.

Estas y otras variables requerían de una estrategia educativa que permitiera por un lado fortalecer la sana convivencia al interior de los bloques y casas, y por otro lado fomentar el trabajo autónomo de los estudiantes, además de garantizarles continuidad en su proceso educativo. Por sus características, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se convirtió en una de las estrategias para suplir estas necesidades educativas. Es así como se decidió por parte de los docentes diseñar guías integradas donde se abordarán temas o preguntas generadoras desde las diferentes asignaturas, proceso en el cual cada docente seleccionaba los materiales y proponía actividades que contribuyeran al desarrollo de conocimientos y habilidades en los estudiantes, que al finalizar la guía les permitiera de forma colaborativa participar en la creación de un producto final para dar cuenta de los conocimientos adquiridos. Con el uso de las guías se busca respetar los ritmos de aprendizaje y potenciar la diversidad de talentos.

2.4 ¿Por qué y para qué sistematizar esta práctica?

¿Por qué sistematizar esta práctica? Aunque la estrategia del uso de guías integradas surge ante una medida de contingencia para dar respuesta a la situación originada por la pandemia que obligó a la sede educativa a cerrar sus puertas, resulta de gran importancia la reconstrucción de la práctica con el propósito de generar conocimiento que pueda dar luces sobre los elementos que podrían ser tenidos en cuenta para la estructuración de un modelo de atención presencial donde las guías permitan dinamizar procesos en el aula que demanden una mínima intervención del docente y que logren empoderar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

¿Para qué sistematizar esta práctica? Esta sistematización pretende recolectar información valiosa sobre el proceso de atención de los estudiantes de la IEO ciudad de Cali, sede Valle del Lili, apoyándose en modelo de ABP y el uso de guías integradas impresas como herramienta didáctica. Se analizan los resultados con el propósito de identificar fortalezas y aciertos al igual que las dificultades y posibles mejoras para avanzar en la consolidación de un modelo que se ajuste a los recursos y necesidades educativas de los estudiantes y que pueda servir como referente a nivel local y regional para la atención de los estudiantes del SRPA.

2.5 Pregunta de la Sistematización

¿Cómo el aprendizaje basado en proyectos y el uso de guías integradas, pueden contribuir al desarrollo de competencias siglo XXI en los estudiantes de la IEO Ciudad de Cali, sede Valle del Lili?

3. Objetivos

3.1 Objetivo de la sistematización

Evaluar el impacto y favorecimiento del proceso de aprendizaje autónomo a través del uso de guías integradas como estrategia para el desarrollo de competencias siglo XXI, en los estudiantes de secundaria de la IEO Ciudad de Cali, sede Valle del Lili.

3.2 Objetivos prácticos y de conocimientos planteados

- Analizar el aprendizaje basado en proyectos como una herramienta para el fortalecimiento de las estrategias pedagógicas significativas con los estudiantes en contexto de encierro.
- Analizar la efectividad del uso de guías integradas impresas para la atención de jóvenes en contexto de encierro.
- Fortalecer en los estudiantes competencias siglo XXI mediante el análisis y reflexión de situaciones reales.

4. Ejes de sistematización

- Diseño de guías integradas pertinentes para la atención de estudiantes en contexto de encierro de la IEO Ciudad de Cali, sede Valle del Lili.

¿Cómo el uso de guías integradas favorece el proceso educativo de los estudiantes de la IEO Ciudad de Cali, sede Valle del Lili?

¿Cuál es el enfoque que se debe dar a los contenidos de las guías, para lograr que sean pertinentes para los jóvenes del SRPA?

- Aplicación del modelo de aprendizaje basado en proyectos para fortalecer el trabajo colaborativo y la convivencia al interior IEO Ciudad de Cali, sede Valle del Lili.

¿De qué manera las actividades propuestas en la guía fortalecen el trabajo colaborativo?

¿Cómo se logra a través de la guía fomentar la sana convivencia en los espacios de la escuela?

- Fortalecimiento de competencias siglo XXI en los estudiantes de la IEO Ciudad de Cali, sede Valle del Lili.

¿Es posible el fortalecimiento de competencias siglo XXI, sin uso exclusivo de dispositivos tecnológicos?

5. Marco analítico

Con el propósito de recopilar información sobre los temas centrales de la investigación como son el uso de las guías en procesos educativos, la educación en contexto de encierro y el fortalecimiento de competencias siglo XXI, se ha revisado literatura y algunos trabajos de investigación que posibilitan una mejor comprensión de los temas.

Para la investigación resulta importante focalizar esta revisión en experiencias o estudios realizados en países latinoamericanos debido a que Colombia comparte características y problemáticas sociales similares. Un ejemplo de ello es la educación en contexto de encierro, la cual difiere mucho con las prácticas que pueden observarse en países europeos que cuentan con mejores recursos e infraestructura como es el caso de España y Gran Bretaña.

A nivel internacional se pueden encontrar que en Chile el trabajo con jóvenes en contexto de encierro se viene adelantando desde hace casi 20 años y aun así consideran que todavía están en proceso de construcción. Como parte de ese proceso para el año 2015 deciden convocar a un colectivo de instituciones denominado Red Chilena de Pedagogía en Contextos de Encierro -Red PECE (2021), que bajo el trabajo interdisciplinar de universidades e instituciones buscan aportar propuestas para la construcción de un modelo de atención pertinente para población juvenil privada de la libertad.

Actualmente no se encuentra mayor literatura sobre el tema de la educación en contexto de encierro a nivel nacional y local, pues este modelo de atención fue reglamentado por el decreto 2383 (2015), además es un proceso que se inició en el año 2018 cuando se logró el reconocimiento de sedes educativas al interior de los CFJ. El desafío en este sentido para los docentes fue dar los primeros pasos para avanzar en un modelo de atención flexible y pertinente; proceso que se viene adelantando de forma autónoma desde cada una de las regiones de

Colombia y que a la fecha aún se encuentra en construcción. Bajo el liderazgo del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en los últimos años se ha logrado llevar a cabo encuentros a nivel nacional con el propósito de compartir experiencias entre las diferentes regiones y así avanzar en la consolidación de un servicio educativo para esta población que tanto lo necesita.

En el caso de Colombia al hablar de educación en contexto de encierro para jóvenes infractores, necesariamente se está hablando del SRPA, donde se ha detectado una serie de factores o condiciones que pueden influir directamente en el fracaso escolar de jóvenes con conductas delictivas como lo señala Cardona (2020), donde situaciones problemáticas como el consumo de drogas, conductas antisociales y el bajo compromiso escolar figuran entre algunas de las variables analizadas en su estudio.

Es importante resaltar que la población del SRPA demanda una atención que va más allá de la simple enseñanza de contenidos de las asignaturas básicas y que en su lugar se debe privilegiar el desarrollo de competencias que permitan fortalecer en los estudiantes procesos de diálogo y concertación para el manejo de situaciones problemáticas que puedan afectar su participación en la escuela. En este sentido es que muchas de las actividades propuestas están direccionadas para que los estudiantes se involucren en ejercicios de reflexión sobre sus comportamientos y logren reconocer y apropiar valores humanos asociados a la sana convivencia.

La escuela se convierte en la esperanza para que estos jóvenes a través de su proceso académico puedan mejorar sus conductas y a partir del trabajo colaborativo construyan relaciones sociales enmarcadas en el diálogo y el respeto. Mantenerlos ocupados disminuye las posibilidades de verse involucrados en situaciones conflictivas, por lo cual el eje académico se

ve complementado con actividades de formación para el trabajo a través de talleres vocacionales ofrecidos por la ONG.

El uso de guías en la educación no es nuevo y tradicionalmente ha estado vinculado a programas de formación a distancia, especialmente a nivel universitario, este modelo de educación demanda de parte de los estudiantes, compromiso y trabajo autónomo donde la lectura y escritura resultan elementos fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde el MEN existe una propuesta denominada Modelos Educativos Flexibles con la cual se busca ofrecer educación formal a población diversa o en condiciones de vulnerabilidad, que por alguna razón no logran acceder a la oferta educativa tradicional.

Uno de los primeros modelos adoptados por Colombia fue el de Escuela Nueva, el cual estaba dirigido a la educación primaria en zonas rurales, este modelo se apoya en el uso de guías y busca poner al estudiante en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, donde el docente pasa de ser la autoridad y el poseedor del conocimiento a ser un facilitador y orientador dentro del aula, la estrategia contempla una atención multigrado basada en principios del aprendizaje activo y la incorporación de currículo flexible donde se tengan en cuenta las características socio-culturales del contexto.

En esta misma línea de los Modelos de Educación Flexible, el MEN ofrece el uso de guías para modelos como aceleración del aprendizaje el cual está dirigido a estudiantes de primaria en condición de extra-edad. En el caso del bachillerato existe la propuesta pedagógica denominada secundaria activa con la cual se busca privilegiar el aprendizaje mediante el aprender a aprender, pero la misma no es utilizada actualmente, pues los contenidos de las guías no se ajustan a las necesidades educativas y objetivos de aprendizaje que se pretenden alcanzar

con los estudiantes del SRPA, encaminados principalmente al desarrollo de competencias ciudadanas y fortalecimiento de la sana convivencia.

Consiente de las bondades que puede ofrecer el uso de guías para el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y de cómo estas podrían ayudar a los estudiantes a avanzar en la adquisición de habilidades para trabajo autónomo en el aula donde no se requiera presencia permanente de los docentes, es que se decide diseñar guías integradas impresas desde las cuales se aborden problemáticas y temas contextualizados que buscan motivar a los estudiantes a participar de forma individual y grupal en el desarrollo de las guías.

5.1 Educación en contextos de encierro

El MEN expidió los lineamientos para la prestación del servicio educativo, los cuales se encuentran consignados en el decreto 2383 (2015); este documento contiene las directrices y orientaciones pedagógicas para la atención de los jóvenes vinculados al SRPA. El decreto contempla reglas para la prestación del servicio como son: la accesibilidad, la calidad, la pertinencia, la permanencia, la flexibilidad, la inclusión, la igualdad y la no discriminación.

Todas estas reglas intentan ser tenidas en cuenta en el modelo de atención, con el propósito de garantizar el restablecimiento del derecho a la educación de los jóvenes vinculados al SRPA.

La experiencia en la atención de este grupo poblacional ha permitido identificar que la simple instrucción de conocimientos desde las diferentes asignaturas no resulta suficiente para la atención integral de los jóvenes, siendo necesario implementar estrategias donde se tengan en cuenta factores como problemas de convivencia, falta de compromiso, bajo rendimiento académico, desmotivación y demás fenómenos asociados a una conducta delictiva (Cardona, 2020). Es por esta razón que en cada una de las guías integradas se intenta abordar temas

relacionados con valores que permitan fortalecer la sana convivencia al interior del CFJVL, a través de actividades que fomenten el diálogo y la interacción permanente en el aula.

Los jóvenes con conductas delictivas suelen presentar un alto fracaso y retraso académico que termina por dejarlos en situación de desventaja a nivel educativo y laboral, siendo muy común encontrar en ellos fenómenos de desescolarización y extra-edad que hacen compleja su reincorporación a una educación regular.

Esta situación pone entonces de manifiesto la necesidad de que los estudiantes del CFJVL puedan participar de procesos flexibles de promoción, aceleración y nivelación que les permitan avanzar en su proyecto educativo pudiendo ser promovidos en cualquier época del año, siempre y cuando cumplan con los requisitos establecidos para ello desde el comité de promoción y evaluación de la IEO.

Un aspecto que resulta importante es poder convertir a estos jóvenes en los protagonistas de su proceso de aprendizaje, para lo cual los docentes deben diseñar guías que les permitan a los estudiantes trabajar sobre saberes contextualizados, donde se haga un reconocimiento y validación de sus experiencias de vida, a través del abordaje de un currículo flexible.

5.2 Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) tiene sus raíces en el constructivismo, que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey (Bravo, 2012).

Algunos textos ubican los orígenes del ABP a finales de la década de los 60 cuando se introdujo el Aprendizaje Basado en Problemas en las Facultades de Medicina de las Universidad de Case Western Reserve en los Estados Unidos, y de McMaster en Canadá. La intención era implementar una nueva metodología educativa enfocada en el alumno.

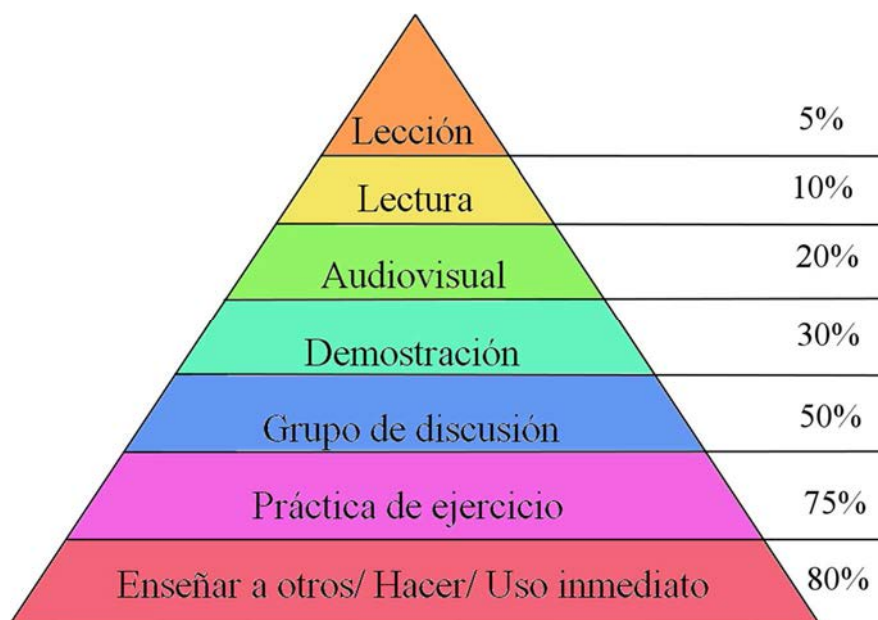
Es de destacar que tanto el Aprendizaje Basado en Problemas como el Aprendizaje Basado en Proyectos suelen ser confundidos o incluso considerados como iguales, debido a que en muchos textos se usa la misma nomenclatura ABP, además de que comparten varios de sus fundamentos, tal vez uno de los elementos diferenciadores es que el Aprendizaje Basado en Proyectos tiene como finalidad la creación o entrega de un producto final.

El en caso del CFJVL, el ABP ha sido utilizado con el propósito de promover el trabajo colaborativo, buscando que los estudiantes interactúen y compartan en pro de mejorar la sana convivencia y fortalecer relaciones de respeto.

Al analizar algunas teorías sobre la forma en que se da el aprendizaje en los estudiantes, se encuentran teorías como la pirámide de BALE donde se puede observar el tipo de actividades que contribuyen a alcanzar unos mayores porcentajes de aprendizaje, evidenciando que aquellas que involucran la práctica de ejercicios y enseñar a otros, están relacionadas con los más altos porcentajes para propiciar un aprendizaje significativo. Ver figura 1.

El ABP demanda poner al estudiante en centro del proceso y motivarlo a aprender a través de la necesidad de dar respuesta a una pregunta o problema asociado a la vida real, posibilitando que el estudiante alcance un aprendizaje significativo.

Desde las guías integradas impresas los docentes del CFJVL construyen una pregunta o tema generador que resulte motivador para los estudiantes, que permita conectar con sus emociones. Una vez definido el tema desde las diferentes asignaturas se proponen los materiales y actividades necesarios para el desarrollo de esta.

Figura 1*Pirámide de aprendizaje de Bales*

Nota. Tomado de *La pirámide de aprendizaje*, por Bales, et al. (1996)

Según Steinberg (2006), los seis principios que deben estar presentes en el ABP son:

- Autenticidad: ¿Se basa el proyecto en un problema o pregunta que es significativo o importante para el estudiante? ¿El problema o pregunta se relaciona con los que pueden encontrarse en el desempeño de un trabajo o en la comunidad? ¿Ofrece el proyecto al estudiante oportunidades de producir algo que tenga valor personal y/o social fuera del entorno del colegio?
- Rigor académico: ¿El proyecto demanda del estudiante adquirir y aplicar conocimiento relacionado con una o más asignaturas o áreas de contenido? ¿Reta el proyecto al estudiante para utilizar métodos de indagación de una o más disciplinas? (Por ejemplo: ¿lo induce a pensar cómo piensan los científicos?) ¿Desarrolla el estudiante habilidades de pensamiento de orden superior? (por ejemplo: ¿lo estimula a que haga búsquedas basadas en evidencia o a buscar una perspectiva diferente?)

- Aplicación del aprendizaje: ¿Soluciona el estudiante un problema que está claramente relacionado con la vida y el trabajo? (por ejemplo: diseña un producto, mejora un sistema u organiza un evento) ¿Requiere el proyecto habilidades para organizarse y auto dirigirse? ¿Requiere el proyecto que el estudiante aprenda y ponga en uso habilidades (tales como solución de problemas, comunicación, TIC y trabajo en equipo) que se demandan en el sitio de trabajo?
- Exploración activa: ¿Requiere el estudiante hacer trabajo de campo durante un tiempo significativo? ¿Requiere el proyecto que el estudiante use varios métodos, medios y fuentes para realizar una investigación? ¿Se espera que el estudiante haga una presentación para explicar lo que aprendió?
- Interacción con adultos: ¿El estudiante puede conocer y observar un adulto cuya experiencia es tanto reconocida como relevante? ¿Puede el estudiante trabajar de cerca con al menos un adulto, y llegar a conocerlo? ¿Colaboran los adultos entre ellos y con los estudiantes en el diseño y valoración de proyectos?
- Evaluación: ¿Utiliza el estudiante criterios de proyecto (que ayuda a establecer) para calibrar o valorar lo que está aprendiendo? ¿Adultos, que están fuera del aula de clase, ayudan a los estudiantes a desarrollar un sentido de estándares del mundo real? ¿Se evalúa con regularidad el trabajo del estudiante mediante exhibiciones, demostraciones y portafolios? (p.1)

5.3 Ventajas de implementar ABP en contextos de encierro

Ya se han mencionado algunas de las ventajas que ofrece el ABP en el proceso enseñanza – aprendizaje, las cuales van desde centrar el proceso en el estudiante, hasta el logro de

aprendizajes significativos; sin embargo, para la atención de los estudiantes del CFJVL brinda otras ventajas como:

- Fortalecer proceso de aprendizaje autónomo en los estudiantes. Hoy en día estos estudiantes no cuentan con la posibilidad de realizar sus propias consultas en internet o en una biblioteca y están condicionados al material entregado por los docentes a través de las guías impresas.
- Mejorar la convivencia. Un alto porcentaje de las actividades propuestas en la guía invitan a los estudiantes a desarrollar de forma colaborativa las lecturas y los invita permanente a reflexionar sobre comportamientos y valores para la sana convivencia.
- Autogestión. Aunque las actividades ya están predefinidas, son ellos quienes deben tomar decisiones frente a como se van a organizar, regularmente participan en la medida en que la actividad propuesta logre conectar con sus habilidades o talentos, al proponer actividades desde las diferentes asignaturas se busca que durante el proceso todos participen.
- Fortalecer procesos comunicativos. Se privilegian los procesos comunicativos orales ya que se dan en el marco del intercambio de puntos de vista u opiniones, lo que facilita que todos se expresen; uno de los elementos que disfrutan es la elaboración de posters o carteleras para la exposición de sus ideas.

Motivación. Al trabajar por proyectos donde las preguntas o temas generadores están estrechamente relacionadas con sus realidades y mediante el empleo de un lenguaje de calle, se logra que se interesen y participen.

5.4 Aprendizaje activo

El aprendizaje activo como estrategia ha estado presente en las metodologías flexibles ofrecidas por el MEN buscando que el estudiante participe y sea gestor de su propio proceso de

aprendizaje a través de actividades propuestas por el docente donde se le planteen situaciones provocadoras que lo inviten a leer, escribir, analizar, reflexionar y solucionar problemas.

Dentro de los objetivos que se persiguen con el ABP y el uso de guías impresas integradas está fortalecer el pensamiento crítico y la comunicación a través del debate o de conversaciones, donde se induzca al estudiante a la participación en la construcción colectiva de conocimientos, mediante el abordaje de situaciones cotidianas, para lo cual, desde cada una de las asignaturas de forma cuidadosa se busca proponer actividades que privilegien la oralidad y que generen polémica en los estudiantes, con el ánimo de que participen desde sus propias experiencias de vida y de este modo entrenarlos en el ejercicio de llegar a consensos sobre comportamientos para los cuales posiblemente nunca se habían detenido a reflexionar, y que claramente pueden conducirlos a enfrentarse a situaciones problemáticas. Esta serie de ejercicios y reflexiones más allá de buscar que el estudiante memorice unos conocimientos, buscan que en situaciones similares sean capaces de proponer soluciones a problemas reales.

El Proyecto Educativo Institucional ICESI (2017), propone que para que exista un aprendizaje activo, los estudiantes deben estar expuestos a actividades donde lean, se cuestionen, escriban, discutan, apliquen conceptos y resuelvan problemas, en lugar de solo oír, logrando así desarrollar competencias de orden superior como analizar, evaluar, interpretar, inferir y crear. Una de las herramientas que le permiten al docente detonar procesos de pensamiento de orden superior con sus estudiantes es la formulación de preguntas provocadoras que lo motiven a cuestionarse y cuestionar las posiciones de sus compañeros.

La formulación correcta de preguntas tiene varias intenciones, por un lado, permite conocer que tanto ha comprendido el estudiante un concepto y por otro lado permite observar su capacidad para aplicar conceptos a la resolución de situaciones caso propuestas.

Es importante que los estudiantes se vean abocados a responder preguntas tanto de forma individual como de forma grupal para promover una reflexión profunda de los temas.

Dentro de las características que señalan Trilling y Fadel (2009), citados en Scott (2015), para lograr un aprendizaje significativo resaltan la importancia de utilizar preguntas guías o temas generadores para despertar curiosidad en los estudiantes y por otro lado la aplicación de proyectos a situaciones del mundo real, que les faciliten una mejor asimilación e integración de los nuevos conocimientos.

5.5 Uso de guías como herramienta didáctica

Sin duda alguna uno de los principales retos para la atención de los estudiantes del SRPA en tiempos de pandemia consistía en promover el trabajo autónomo buscando desarrollar en ellos el aprender a aprender; en este sentido el trabajo de los docentes se centra en la selección cuidadosa de materiales para la enseñanza y el diseño de actividades que logren despertar interés del estudiante, es por eso que se opta por el diseño de guías integradas impresas que como lo menciona Salvador y Gallego (2003) estas se convierten en un instrumento didáctico relevante y sistemático para el trabajo autónomo.

Las guías integradas permiten la transversalización, haciendo posible que desde las diferentes asignaturas se pueda proponer trabajo individual y grupal que permita alcanzar el o los objetivos de aprendizaje planteados. El trabajo grupal se adapta a la necesidad de promover el trabajo colaborativo entre los estudiantes y favorece el proceso logístico de reproducción y entrega de las guías. Es importante resaltar que al trabajar en grupos se hace necesario que los mismos estudiantes sean quienes se organicen y establezcan normas que favorezcan el respeto y trabajo al interior de los grupos.

El uso de guías como herramienta para el trabajo autónomo ofrece un sinnúmero de ventajas según Sáenz (1994), citado en Romero y Crisol (2012), la guía es:

- Es un instrumento que el docente pone a disposición de los estudiantes para orientarlos en el desarrollo de sus tareas.
- Es un conjunto de actividades a desarrollar por el estudiante para la adquisición de habilidades y resolución de problemas.
- Es un esquema de trabajo que propone al estudiante realizar las tareas de forma secuencial.
- Es un compromiso de trabajo donde el estudiante debe ajustarse a unos tiempos de entrega, haciéndose responsable de su propio avance.
- Permite motivar el aprendizaje y promover procesos creativos facilitando el desarrollo de habilidades y la adquisición de conocimientos.

5.6 Competencias siglo XXI

Los y las estudiantes actualmente requieren desarrollar competencias de orden superior donde a partir del abordaje de situaciones o experiencias tomadas de la vida real puedan alcanzar un aprendizaje significativo a través de estrategias que posibiliten la colaboración y participación, para lo cual se diseñan actividades que les permitan analizar, reflexionar, crear, investigar sobre situaciones que resulten relevantes para su contexto. Dentro de las competencias que resultan imprescindibles para las nuevas generaciones está el desarrollo del pensamiento crítico.

Los estudiantes han pasado de ser unos simples consumidores de contenidos a ser generadores de nueva información y conocimiento que pueden compartir mucho más fácil con el

resto del mundo; existe una clara tendencia hacia la construcción colectiva del conocimiento lo que posibilita la diversidad y la inclusión.

Dentro de las pedagogías que permiten adquirir o desarrollar competencias del siglo XXI se encuentra que el ABP prepara a los estudiantes para enfrentarse a escenarios educativos y laborales donde se valoran competencias relacionadas con la comunicación, resolución de problemas, creatividad y pensamiento crítico.

La formulación de preguntas como herramienta propuesta en el aprendizaje activo ha permitido promover la participación y despertar la curiosidad de los estudiantes involucrándolos en procesos de indagación y reflexión, además de permitir explorar sus conocimientos previos sobre el tema planteado. También hace posible que ellos mismos se aventuren en el proceso de formular preguntas que los perfilen e involucren en procesos investigativos o de búsqueda de información relacionada con sus compañeros de clase.

Dentro del tipo de pregunta que predomina mayormente, está el uso de preguntas abiertas que logren provocarlos a la reflexión profunda y que actúen como disparadores de procesos de discusión y argumentación que resulten útiles no solo para su proceso educativo sino para su diario acontecer.

El hecho de proponer actividades de aprendizaje conectadas con problemas de la vida real les permite a los estudiantes una apropiación del conocimiento, tema que es mencionado por la alianza para las competencias del siglo XXI (2007), citada en Scott (2015), que plantea que: “cuando las y los estudiantes se dan cuenta de la conexión entre lo que están aprendiendo y los problemas reales que les importan, su motivación aumenta de forma significativa, y también su aprendizaje” (p.21).

El siglo XXI ha representado un gran desafío en materia educativa, los estudiantes no aprenden de la misma forma gracias a los grandes avances tecnológicos que hacen posible acceder a contenidos donde se involucran gran parte de los sentidos, se encuentran en la era del conocimiento, cuando se hace necesario aprender a aprender. Se ha pasado de ser simples consumidores de contenidos a ser generadores de estos, ya sea de forma individual o colectiva. Esta avalancha de información hoy más que nunca demanda competencias y habilidades denominadas del siglo XXI que deben ser desarrolladas no solo para el ámbito educativo, sino que también serán necesarias durante toda la vida. Estas competencias según lo propuesto por el proyecto ATC21s (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2017), se clasifican en cuatro categorías así:

- **Maneras de pensar:** en esta categoría se abordan competencias como la creatividad e innovación, pensamiento crítico, resolución de problemas y la capacidad de aprender a aprender. Gran parte de estas habilidades requieren ser desarrolladas y fortalecidas desde la escuela proceso que se favorece con la aplicación de la metodología ABP permitiendo que los estudiantes a través del trabajo de proyectos contextualizados logren fortalecer estas habilidades.

- **Maneras de vivir el mundo:** Esta categoría aborda competencias como vida y carrera, ciudadanía local y global y la responsabilidad personal y social, resultando relevante con los jóvenes de los centros la reafirmación de valores y comportamientos que les permitan propiciar una sana convivencia y reafirmarse como ciudadanos comprometidos con un mundo que espera mucho de ellos.

- **Herramientas para trabajar:** Esta categoría aborda competencias relacionadas con la apropiación de las tecnologías digitales y el manejo de la información, habilidades fundamentales en una era del conocimiento donde se requiere de una mínima alfabetización

digital y la habilidad para gestionar y validar la información que llega a sus manos. Este proceso debido al modelo de trabajo por guías y a la dificultad para acceder a dispositivos tecnológicos y la carencia de acceso a internet, no están priorizados dentro de las habilidades a desarrollar con los estudiantes del centro de formación.

- **Maneras de trabajar:** esta categoría aborda competencias relacionadas con la comunicación y la colaboración. Estas dos últimas competencias se convierten en el pilar del proceso enseñanza-aprendizaje de los jóvenes del centro de formación juvenil; desde las guías integradas impresas se proponen actividades para ser desarrolladas en grupos buscando que los estudiantes logren poco a poco mejorar en procesos de autogestión además de favorecer la interacción con sus pares a través del debate e intercambio de ideas. Como parte del producto final los estudiantes trabajan de forma colaborativa en la creación de un producto final que dé cuenta de los aprendizajes adquiridos con la guía.

Debido a que al hablar de competencias siglo XXI se está abordando un tema demasiado amplio, es necesario indicar que la categoría de *herramientas para trabajar* no representa un mayor interés teniendo en cuenta que al interior del CFJVL el contacto con dispositivos tecnológicos es casi nulo, lo que impide la apropiación de tecnologías y alfabetización digital de los estudiantes, en su lugar se decide colocar el foco en las categorías asociadas al SER, donde resulta importante intervenir aspectos como las maneras de vivir, pensar y trabajar de los estudiantes.

5.7 Ciudadanía digital como política pública en la educación

Uno de los pilares definidos por la IEO Ciudad de Cali para la atención de los estudiantes vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) es el fortalecimiento de la sana convivencia al interior de los centros de formación. Es muy normal que en el diario

vivir de los jóvenes se presenten problemas de convivencia; estas diferencias pueden obedecer a situaciones internas donde se busca obtener el liderazgo en las diferentes casas o sesiones a las cuales están asignados los jóvenes o a situaciones relacionadas con actuaciones ocurridas antes de ser internados en los centros de formación, como por ejemplo vendettas y rivalidades de barrio en busca del control de territorios. Es por esta razón que hace necesario contribuir desde la escuela con la creación de espacios donde los jóvenes puedan interactuar con sus pares de forma pacífica y dentro del marco del respeto, permitiendo que las diferencias de opinión puedan ser debatidas y discutidas en un ambiente escolar bajo la orientación de los docentes.

Muchos de estos jóvenes por sus permanentes conflictos con la justicia llegan a concebir la idea de no considerarse ciudadanos, esto posiblemente a causa del rechazo que experimentan por parte de algunos sectores de la sociedad, privándolos de la posibilidad de una segunda oportunidad. Aspectos tan sencillos asociados a la ciudadanía como son la posibilidad de contar con un documento de identidad acorde a sus edades o saber firmar pueden ser un obstáculo para algunos de estos chicos que llegan a los centros sin saber leer y escribir, situación que los pone en desventaja social ya sea para matricularse en una institución educativa o para aplicar a un empleo.

Un alto porcentaje de estos jóvenes están acostumbrados a quebrantar normas y suelen ignorar o desconocer los derechos de otros; creyendo que la mejor forma de sobrevivir es apegándose a esquemas de calle donde impera la ley del más fuerte; pero como no comportarse así cuando esa es la realidad de muchos de sus barrios donde las pandillas y las fronteras invisibles están a la orden del día. Por esta razón desde las diferentes asignaturas se busca que ellos mismos se reconozcan como ciudadanos con derechos y deberes. Es por eso por lo que desde la asignatura de tecnología se ha decidido dar continuidad a esa línea a través del abordaje

de temas relacionados con la ciudadanía digital. Estos temas están presentes en las guías impresas integradas buscando crear en ellos conciencia sobre sus procesos comunicativos y actuaciones en las redes sociales. Aunque durante su permanencia en el centro de formación el contacto con las redes sociales es mínimo y se reduce básicamente a comunicarse con sus familias, se aprovecha desde la escuela las experiencias vividas por fuera del centro de formación para sumergirlos en un proceso reflexivo sobre sus antiguos comportamientos.

Es importante tener en cuenta como la UNESCO (2020), ha sugerido incluir el tema de la ciudadanía digital como una política pública en educación que permita formar a los estudiantes para afrontar los desafíos que se presentan frente al uso del internet con temas como: las noticias falsas, discursos de odio y la exposición de la privacidad en redes sociales.

A pesar de que la situación en los centros de formación es muy similar a la de otras escuelas públicas del país, donde el acceso igualitario a las tecnologías y el internet sigue representando una brecha que impide o dificulta el desarrollo de una verdadera ciudadanía digital, esto no se convierte en un impedimento que en el aula se pueda abordar el tema invitando a los estudiantes a analizar el papel que las tecnologías ocupan en la sociedad, especialmente en el proceso comunicativo, y como el correcto o incorrecto uso de estas tecnologías puede incidir positiva o negativamente en la vida de las personas.

Incluir el tema del uso de las tecnologías en el proceso comunicativo le permite al docente abordar temas sensibles e importantes como la identidad digital, la huella digital, la netiqueta, el manejo de las emociones donde se promueven debates en los cuales los estudiantes a partir de sus experiencias fijan sus puntos de vista.

El proceso de enseñanza aprendizaje desde la asignatura de tecnología con los estudiantes del CFJVL apunta al desarrollo de competencias en ciudadanía digital en el marco de

la política pública en educación para América Latina donde indica: “La ciudadanía digital supone un conjunto de competencias que permite a las personas acceder, comprender, analizar, producir y utilizar el entorno digital de manera crítica, ética y creativa” (UNESCO, 2020).

Esta política de educación permite evidenciar la necesidad de que los docentes enseñen a los estudiantes a utilizar las redes sociales, promoviendo valores como el respeto, la inclusión, la ética, pluralismo y diversidad.

6. Marco metodológico

Este estudio se inscribe en la metodología de sistematización ya que la misma se involucra en un proceso de Descripción, Reflexividad e Interpretación (DRI) con el cual se busca la reconstrucción y generación de conocimiento de la práctica de aula realizada en la IEO Ciudad de Cali, sede Valle del Lili.

Debido a que el termino sistematización es polisémico debe indicarse que el significado que se adopta en este trabajo es el planteado en la Guía de Sistematización de Prácticas Educativas de la Universidad (Universidad ICESI , 2019), donde se indica que la Sistematización de Prácticas Educativas consiste en “la reconstrucción ordenada de una práctica vivida colectivamente en un contexto y proyecto particular, mediante un proceso reflexivo e interpretativo que implica volver la mirada de manera crítica hacia la forma en que se vivió la práctica” (p. 7). En el mismo sentido Jara (2018), define:

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. Este esfuerzo podrá asumir múltiples formas, variantes o modalidades, pero en cualquier sistematización de experiencias nosotros debemos: a) Ordenar y reconstruir el proceso vivido. b) Realizar una interpretación crítica de ese proceso. c) Extraer aprendizajes y compartirlos (p. 4).

Esta sistematización precisamente se desarrolla teniendo en cuenta los tres fases o momentos propuestos por Jara (2015) para ser desarrollada así: el primer momento se centra en la reconstrucción y ordenamiento de la práctica en torno a los elementos que dieron origen a la implementación de guías integradas impresas para la atención de estudiantes del SRPA de la IEO Ciudad de Cali en tiempos de pandemia, donde se debió tomar por parte de los docentes decisiones de tipo curricular que permitieran dar continuidad al proceso educativo al interior del CFJVL, con la particularidad de que los docentes ya no podían acompañar presencialmente el proceso y debían buscar un modelo de atención pertinente, para lo cual se propuso la implementación guías integradas que contribuyeran con el fortalecimiento competencias siglo XXI en los estudiantes.

6.1 Técnicas para la recolección de la información

6.1.1 Revisión documental

La revisión documental es una técnica utilizada en el método cualitativo para recuperar y analizar información (QuestionPro, 2018). Para este trabajo resultó fundamental la revisión de documentos generados durante la implementación de la práctica, dentro de los cuales se encuentran: listados de participación de los estudiantes, actas de reuniones de seguimiento, portafolio de evidencias como por ejemplo guías resueltas, fotografías de productos finales y talleres. Todos estos insumos tienen una doble función, por un lado, permitieron la valoración del trabajo de los estudiantes y por otro contribuyeron al proceso de retroalimentación para determinar la pertinencia de los temas propuestos, claridad de las consignas, disposición de los estudiantes para el desarrollo de las actividades entre otros.

6.1.2 Observación participante

Gran parte de la experiencia se desarrolló con la observación directa de los educadores quienes en las reuniones de cierre de cada guía hacían una retroalimentación del proceso a través de reuniones virtuales con los docentes; para esta retroalimentación no se contaba con algún tipo de instrumento o formato y se daba simplemente a manera de un conversatorio, que cuando las circunstancias lo permitieron también se invitó a participar a representantes de los estudiantes para conocer las dificultades que se presentaban durante el desarrollo de las guías. Fue solo para el mes de julio de 2021 que gracias al retorno a la presencialidad se logró una observación directa por parte de los docentes con la Guía # 3 2021 (ver anexo A), la cual pudo ser en su totalidad desplegada y desarrollada directamente por los docentes de las diferentes asignaturas. En este sentido desde la observación participante el investigador a través de la interacción con el contexto intenta tener una mejor comprensión los hechos.

6.2 Diseño de las guías integradas para fortalecimiento de competencias siglo XXI

Ante la inminente llegada de la pandemia y con ella las cuarentenas que obligaban al distanciamiento social, fue necesario pensar desde la escuela en una estrategia que permitiera dar continuidad al proceso educativo al interior de la IEO Ciudad de Cali, sede Valle del Lili. La directriz desde el Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación Municipal de Cali fue la de brindar una atención virtual a los estudiantes; directriz que al menos para esta sede resultaba imposible ya que se carecía de dispositivos tecnológicos y de acceso a internet. Esta situación debió ser abordada por el grupo de docentes quienes debieron hacer su mejor esfuerzo por ofrecer un modelo de atención que tuviera en cuenta las particularidades del contexto identificadas durante su experiencia presencial al interior de la sede Valle del Lili.

Esta estrategia no podía ser dirigida a un grupo focal o grado académico en particular y en su lugar se requería diseñar una estrategia que pudiera ser replicada a toda población estudiantil de los nivel de secundaria con el fin de garantizarles su derecho a la educación, más aún cuando los mismos estudiantes manifestaban a los tutores el deseo de continuar con sus estudios pues probablemente en medio de la pandemia y ante la prohibición de visitas de sus familiares, estas actividades se convertían en la posibilidad de salir de su espacio habitual “casa”. Las principales particularidades tenidas en cuenta para aplicar al modelo de atención fueron:

El modelo de atención debería ser multigrado teniendo en cuenta que la atención se daría por casas y no por grupos de grados como se hacía regularmente en la presencialidad.

Al ser conocedores de que un alto número de estudiantes presentaba dificultades en procesos de lecto-escritura se hacía necesario diseñar guías de no más de dos páginas por asignatura donde se les entregaran lecturas muy cortas para contextualizarlos en los temas a desarrollar. No se contempló la posibilidad de referirles materiales complementarios de biblioteca o búsquedas en internet.

El desarrollo de la guía era propuesto para cuatro semanas en una sesión de máximo dos horas por semana.

El punto de partida para el diseño de la guía consistía en una reunión previa de los docentes de secundaria donde se proponía el tema o la pregunta orientadora que actuaría como hilo conductor del proyecto, también se definía el nombre del proyecto buscando que resultara atractivo para los estudiantes.

Uno de los principales insumos para la valoración de los estudiantes contemplaba la entrega de un producto final que diera cuenta de los aprendizajes alcanzados con el desarrollo de la guía.

Desde las diferentes asignaturas se proponían actividades que fortalecieran la sana convivencia a través de la escucha del otro y de la reflexión sobre comportamientos.

Durante la atención de los estudiantes bajo el modelo de guías integradas en el período 2020 y mediados del 2021 se logró trabajar con seis guías, las cuales fueron presentando modificaciones en su diseño y contenido con el objetivo de ir logrando mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes. Dentro de las guías propuestas una de las que logró llamar la atención de los estudiantes fue la guía No. 4 2020, denominada “Mundial del Lili” (anexo B). En torno a esta guía se propusieron diferentes actividades encaminadas al fortalecimiento de las relaciones interpersonales de los estudiantes a través del trabajo colaborativo. Esta guía en particular contemplaba la creación de un producto final integrador que consistía en un video en el cual los estudiantes plasmaran las diferentes expresiones artísticas obtenidas durante el desarrollo de las actividades.

Tabla 1

Evidencias para producto integrador

Asignatura	Evidencia o producto por cada asignatura
Educación artística. Música	Canción o porra del equipo según el país a representar.
Educación física y deporte	Planilla diligenciada de los jugadores del equipo de fútbol sala.
Tecnología e informática	Libreto descriptivo
Ciencias sociales	Mapa y bandera del continente del país representado
Ciencias naturales	Mascota de equipo.
Lengua castellana	Porra y libreto usando las estructuras textuales propuestas.
Inglés	Emoticones usando el vocabulario.
Matemáticas	Conversión de moneda según país representado.

Nota. Tomado de Guía integrada # 4 2020, creación grupo docentes IEO Ciudad de Cali, sede Valle del Lili.

Esta guía logró tener una buena acogida por parte de los estudiantes ya que en ella se abordaba el tema del fútbol, el cual resultaba de interés para la población masculina que representa aproximadamente el 90% del total. Actividades como la creación de la canción o

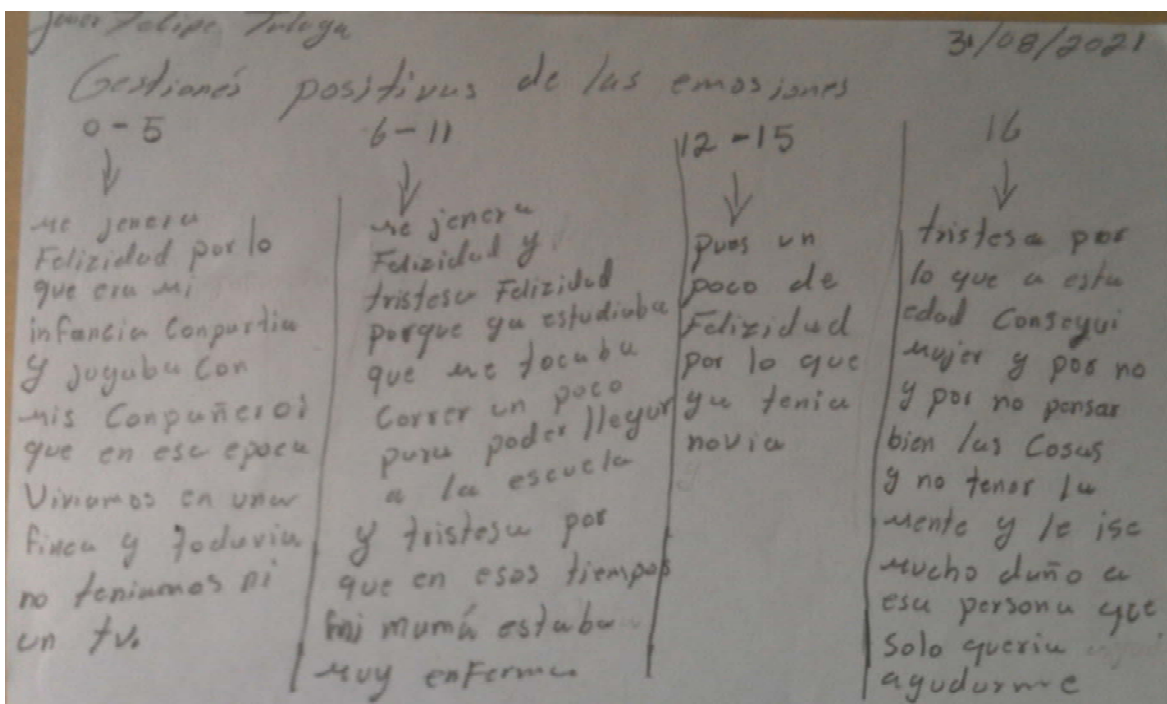
porra de cada equipo, el experimento de las mechas locas con el uso de semillas de alpiste y arena; y una media velada para la creación y decoración de la mascota obligaba a que los estudiantes se organizaran y llegaran a acuerdos como equipo para el desarrollo de las actividades, fortaleciendo el trabajo grupal.

Desde la asignatura de tecnología se trabajó el tema de la narrativa digital, apoyados en el área de literatura, que les suministró las bases para la construcción de un pequeño libreto. El producto final consistía en crear una historia con las evidencias aportadas desde las diferentes asignaturas haciendo uso de una Tablet por cada grupo. Sin embargo, este producto final no logró consolidarse pues para su ejecución en campo se dependía de los educadores de la ONG quienes no lograron en los tiempos estimados desplegar oportunamente los recursos requeridos, y finalmente solo se obtuvo algunas guías desarrolladas y unas pocas fotografías de carteleras. Esta situación puso en evidencia la dificultad para solicitar productos finales donde se requiriera del uso de dispositivos tecnológicos para la creación de audios y videos.

En contraste con la guía del “Mundial del Lili”, obtener evidencias resultó una tarea compleja porque se dependía totalmente del personal de la ONG, se pudo evidenciar que el desarrollo de las mismas se vio favorecido con el acompañamiento en el aula por parte de los docentes para la guía # 3 de 2021 (anexo A), que a partir del abordaje de las emociones se proponía la construcción de elementos como líneas del tiempo desde las cuales los estudiantes se remontaban a la música, la tecnología y los juegos tradicionales que recordaban haber utilizado durante etapas como los 5, 10 y 15 años. Desde tecnología se les propusieron discusiones relacionadas con la necesidad de gestionar adecuadamente las emociones al interactuar en las redes sociales. Estos ejercicios de discusión giraron en torno a experiencias que tuvieron los estudiantes antes de ingresar al centro formación.

Figura 2

Línea del tiempo



Nota. Tomado del trabajo realizado por los estudiantes

Una de las actividades propuestas dentro de la gestión de las emociones estaba orientada a que los estudiantes teniendo en cuenta algunas de las recomendaciones para la gestión de emociones intentaran proponer soluciones a una situación caso propuesta, donde se les preguntaba si al interactuar con WhatsApp alguna vez habían experimentado el famoso “Me dejaron en visto” que es cuando se escribe a otra persona, pero no se recibe respuesta. De esa situación se derivaron las siguientes preguntas:

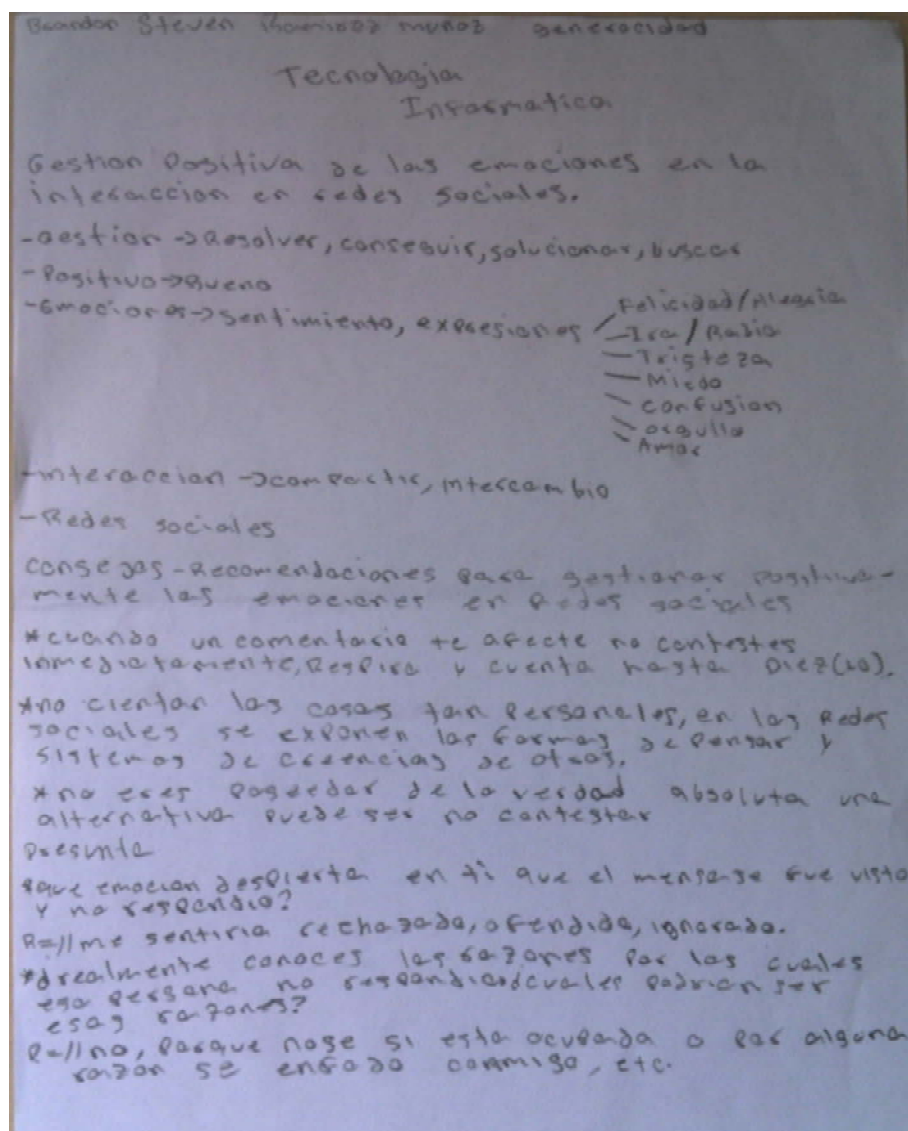
- ¿Qué emoción despertó en ti comprobar que el mensaje fue visto pero no respondido?
- ¿Realmente conoces las razones por las cuales esa persona no respondió?

Este ejercicio permitió ver que gran parte de las respuestas apuntaban a un sentimiento de rabia; pero al preguntarles si ellos alguna vez habían dejado en visto a alguien la respuesta de

todos fue “Si”. Esta respuesta permitió reflexionar profunda y colectivamente sobre las razones que pueden llevar a una persona a dejar a otra en visto. Es así como los estudiantes luego ofrecieron alternativas sobre cómo gestionar positivamente estas emociones antes de caer en el sentimiento de rabia.

Figura 3

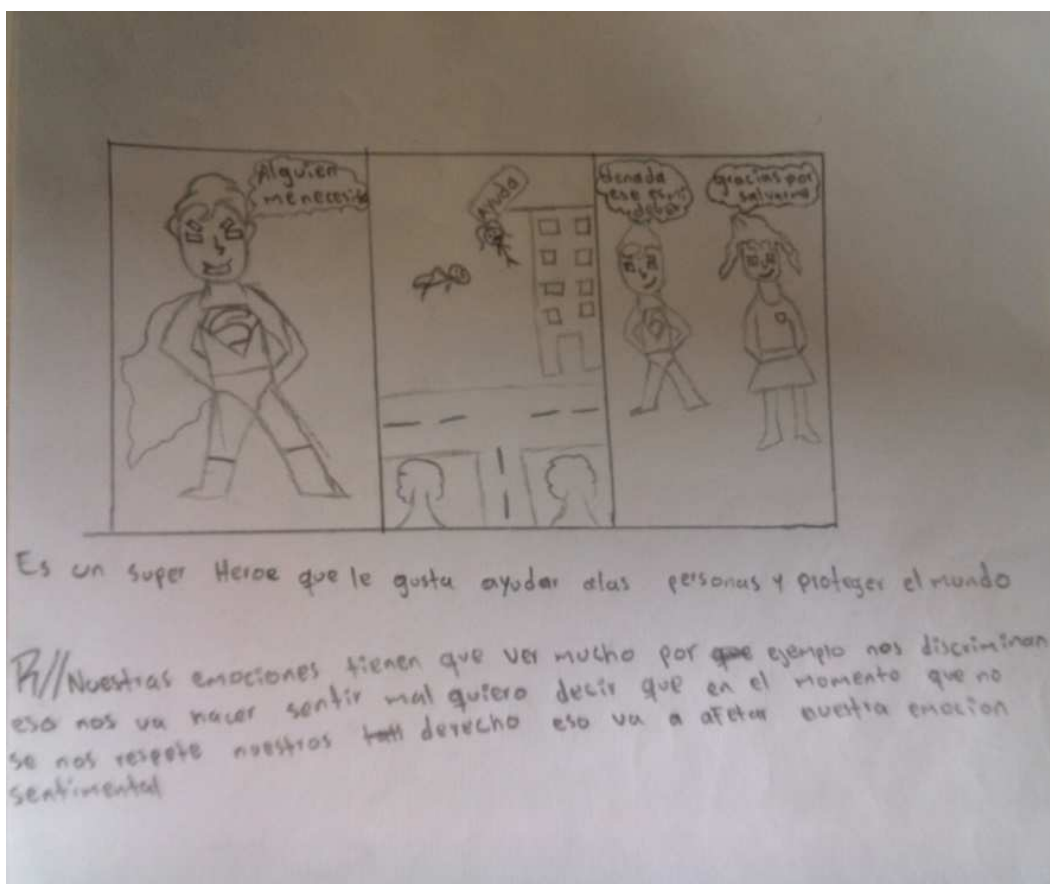
Actividad gestión positiva de las emociones



Nota. Tomado del trabajo realizado por los estudiantes

Figura 4

Actividad creación comic asignatura de sociales



Nota. Tomado del trabajo realizado por los estudiantes

El diseño de las guías fue experimentando ajustes como parte del proceso de mejoramiento de estas; sin embargo, en términos generales se componían de dos partes. La primera correspondía a información general de la guía donde se presentaba el tema o pregunta generadora, el objetivo o competencia y la descripción del producto final. Para el diseño de la segunda parte que ya correspondía al planteamiento individual desde cada asignatura fue necesario establecer una estructura base que permitiera mantener la coherencia y uniformidad desde las diferentes asignaturas, teniendo en cuenta que la guía integrada no era más que el

compendio de materiales y actividades creados por cada docente desde su casa, en torno a una temática específica. Cada docente hacia lo posible por ceñirse al modelo propuesto; por supuesto sin que esto se convirtiera en una camisa de fuerza.

El cajetín o estructura general proponía los siguientes elementos:

- Número de guía, nombre de la asignatura, nombre del docente y objetivo de aprendizaje o desempeño académico esperado.

- Introducción y presentación del tema con pequeños textos o píldoras donde los estudiantes eran invitados a realizar las lecturas de forma grupal ya que precisamente la intención era optimizar recursos evitando entregar una guía por estudiante y permitiendo fortalecer sus procesos de colaboración. La información planteada por el docente buscaba abordar desde su propia asignatura el tema central de la guía integrada.

- Actividades de la guía. Estas se convertían en el eje principal de la estrategia y buscaban la interacción permanente entre los estudiantes, propiciando espacios de participación a través de lúdicas o generación de espacios para el intercambio de opiniones y posturas frente a algún tema propuesto que pudieran relacionar fácilmente con una vivencia. Una de las principales estrategias para promover un aprendizaje activo era involucrar a los estudiantes en la dinámica de dar respuestas a preguntas y como proceso natural se generarán nuevas preguntas por parte de ellos. Varias de las piezas o materiales creados por los estudiantes durante estas actividades se convertirían en insumo para el producto final de la guía.

El orden o la secuencia en la cual eran presentados los contenidos era variable y dependería exclusivamente del tema principal y la intencionalidad del producto final, por ejemplo para la guía “Mundial del Lili” iniciaba con la asignatura de música y deporte, mientras que para la guía del “NotiLili” se iniciaba con la asignatura de lenguaje, pues desde ella se

abordaba el género noticioso que sería el insumo para las demás asignaturas, quienes en torno a este proponían actividades como por ejemplo las noticias falsas o *fake news*.

El material propuesto por cada docente no debía superar las dos páginas y en lo posible se debían incluir imágenes para captar la atención de los estudiantes, pues una guía llena de textos podría resultar plana y aburrida.

6.3 Logística y distribución

Teniendo en cuenta que los docentes no tenían la oportunidad de interactuar con los estudiantes, el desafío radicaba en la falta de personal desde el área académica de la ONG para la atención de aproximadamente 220 estudiantes de secundaria distribuidos en 4 bloques, que a su vez se dividían en 18 casas que son los lugares naturales de convivencia de los jóvenes, esta situación de falta de personal se traducía en que el proceso de atención no se diera en paralelo en los cuatro bloques y en su lugar solo sería posible atender un bloque por día.

La logística entonces implicaba el desplazamiento de los estudiantes desde sus casas a la escuela donde estarían acompañados por educadores encargados de entregar las guías integradas y de acompañar a los estudiantes en el proceso de desarrollo de las mismas, en este sentido la pretensión para la primera guía integrada fue la de entregar una por cada estudiante, situación que debió ser replanteada no solo por el tema de la reproducción de las mismas, sino también por la dificultad en el acompañamiento a los estudiantes ya que la guía demandaba cierto trabajo autónomo al cual los estudiantes no estaban acostumbrados, las guías incluían las lecturas necesarias para que los estudiantes desarrollaran el trabajo de forma individual o colectiva según fuera el caso, pero los bajos niveles en procesos de lectura y escritura de los estudiantes hacían que los mismos dependieran de un acompañamiento personalizado.

Los educadores de la ONG también eran los encargados de recoger las evidencias que dieran cuenta de la participación y trabajo de los estudiantes, dentro de las evidencias se encontraban los listados de asistencia a cada una de las sesiones; además de fotografías tanto de las diferentes sesiones de trabajo como del producto final integrador, al igual que las guías desarrolladas durante el proceso. Todos estos insumos fueron enviados a los docentes para la valoración de los estudiantes.

El modelo de guías integradas no existió como una propuesta formal desde el primer momento de la pandemia, en realidad en ese momento la estrategia apuntó solamente al tema del diseño de guías donde el ingrediente común si era el tema o pregunta generadora el cual era planteado por el colectivo de docentes del nivel de secundaria y de ahí en adelante se proponía una especie de cajetín o formato de guía que cada docente utilizaba para diseñar su guía, en este primer modelo de guías se apuntaba más a un trabajo individual con algunas actividades grupales y el propósito es que cada estudiante entregase su guía resuelta como evidencia de su desarrollo, lastimosamente este modelo genero dificultades desde la logística de reproducción para tantos estudiantes, además de que resultó particularmente desmotivante para aquellos estudiantes con dificultades para leer o escribir, mostrando resistencia al proceso.

También se logró identificar dificultad en los tiempos sugeridos para el desarrollo de la guía ya que de la propuesta de cuatro semanas se pasó fácilmente a 6 u 8 semanas; durante las mismas se intentaba tener contacto con el coordinador de lo académico de ONG para conocer sobre los avances y/o dificultades en el proceso.

Por su parte, los docentes dentro de su agenda de reuniones virtuales deben hacer seguimiento a los informes entregados por la coordinación académica de la ONG donde se manifestaba las dificultades y se realizaban sugerencias para mejorar el proceso, es a partir de

este ejercicio de retroalimentación que para la guía #4 denominada “Mundial del Lili” se requiere realizar los siguientes ajustes:

- Se requería mejorar la logística de reproducción y entrega de guías, para lo cual se propuso entrega de guía por grupos de trabajo y no por estudiante.
- Se replanteó el diseño de las guías con el propósito de que predominaran las actividades grupales que potenciaran el trabajo colaborativo y de esta forma apoyar a estudiantes con dificultades en lectura y escritura.
- Se decidió continuar con la metodología del ABP a través del uso de guías como estrategia motivadora para la participación de los estudiantes a través del abordaje de situaciones reales y en contexto, para lo cual se propuso una competencia central denominada competencia integradora que buscaba “fortalecer las relaciones interpersonales para el mejoramiento de la convivencia en el Centro de Formación Juvenil Valle del Lili”.

En este mismo sentido y ante la dificultad de recolectar evidencias por cada estudiante, se aprovecha que el ABP contempla la creación de un producto final en torno al proyecto, es así como en la guía se proponen diferentes actividades desde todas las asignaturas con el propósito de alimentar un producto final, el cual es tenido en cuenta para la valoración final de la guía.

El producto final apunta a un proceso creativo colaborativo a través de la creación de carteleras, canciones, cuentos, murales, escritos y/o videos; son los mismos estudiantes quienes deben organizarse y participar desde sus talentos para contribuir con el proceso.

La propuesta de la pregunta generadora busca mantener un hilo conductor sobre el tema principal desde las diferentes asignaturas y están enmarcadas en una temática sobre el reconocimiento de ellos mismos como ciudadanos inmersos en una sociedad. Ejemplo de algunas preguntas generadoras planteadas desde las guías fueron, ¿Cómo el reconocimiento de

mi ciudad y sus dinámicas permiten que me empodere como un ciudadano de paz? ¿Cómo la feria de Cali permite dentro de sus dinámicas el reconocimiento cultural del ciudadano caleño?

El segundo momento se centra en el análisis de los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos para la recolección de los datos y que permiten analizar situaciones presentadas durante el proceso de implementación de las guías. Un aspecto relevante en esta fase fueron las evidencias de los productos finales solicitados para cada guía, los listados de asistencia, las propias guías resueltas, además de las actas y videos de las reuniones llevadas a cabo con la coordinación académica de la ONG donde tutores y especialistas indicaban desde su óptica los aciertos y desaciertos de las guías a partir su propia experiencia y de los comentarios y actitudes de los estudiantes durante las sesiones de desarrollo, asimismo del proceso de retroalimentación que se daba en las reuniones virtuales de los docentes, donde antes de proponer una nueva guía se evaluaban los pro y los contra.

7. Análisis de los resultados

La implementación de la práctica uso de guías integradas para la atención y fortalecimiento de competencias siglo XXI en estudiantes de la IEO Ciudad de Cali, sede Valle del Lili ha permitido durante el proceso generar aprendizajes y reflexiones en torno al servicio y a las características propias de contexto de encierro donde sin duda alguna uno de los principales obstáculos están relacionados con los procesos logísticos al interior de la sede educativa, pues los protocolos de seguridad propios del CFJVL influyen directamente en las dinámicas de la escuela obligando a que esta última requiera estar haciendo permanente cambios asociados a la movilidad de los estudiantes con el propósito dar continuidad al proceso educativo.

Haber podido tener la posibilidad de analizar la práctica con y sin presencia de los docentes en el aula permitió entender que a pesar de que la estrategia para la atención de los estudiantes con el uso de guías integradas hizo posible que la escuela no parara; la figura del docente dentro del proceso resultó fundamental para motivar a los estudiantes a trabajar y asistir a las clases pues la relación que existe entre estudiantes y educadores suele ser una relación donde el educador por su mismo rol es el encargado de garantizar el cumplimiento de normas al interior de las casas generándose en ocasiones relaciones tensas; mientras que los docentes son vistos por los estudiantes como unos aliados para avanzar en su proceso educativo, pero también reconocen en los docentes la capacidad de escucha lo que ha permitido establecer vínculos que llevan a los estudiantes a utilizar expresiones cariñosas como “mamá”, “papá”, “cuchito”.

La presencia de los docentes para la guía No. 3 2021 (ver anexo A), permitió movilizar un mayor número de estudiantes lo cual se vio reflejado en los listados de asistencia y permitió percibir una mayor disposición para el desarrollo de las actividades. Por supuesto esto no significa que hayan desaparecido todas las dificultades y que el proceso haya sido un total éxito,

pues hay condiciones propias del contexto de encierro que le imprimen un alto grado de incertidumbre a la praxis.

Las evidencias recolectadas permitieron notar la resistencia de un gran número de estudiantes para involucrarse en procesos de lectura y escritura. Ellos en su lugar prefieren y se sienten mucho más cómodos, participando desde su oralidad donde se les permite expresar de forma abierta sus opiniones y pensamientos apoyados en preguntas que van direccionando la actividad y que han sido contempladas dentro de un aprendizaje activo que les permita asumir posiciones críticas frente a temas polémicos, logrando acostumbrarse poco a poco a participar en escenarios de concertación y negociación.

En cuanto al tema del acceso a tecnología, a pesar de contar a la fecha con algunos dispositivos tecnológicos (tablets, portátiles) estos no pueden ser aprovechados debido a que no se cuenta con una sala de sistemas o espacios apropiados para el traslado de los equipos por los diferentes bloques, lo que representa un riesgo de pérdida o avería de estos, riesgo que no se está dispuesto a correr desde la institución educativa y menos delegar dicha función a los educadores de la ONG. Tampoco se cuenta con espacios dotados de acceso a internet desde los cuales se pueda adelantar de forma regular procesos de acompañamiento virtual.

Otra de las dificultades identificadas radica en que ante la imposibilidad de los docentes de guiar directamente el proceso de desarrollo de la guías, fue necesario recurrir al apoyo por parte de los educadores quienes asumieron el reto designado por la coordinación académica; sin embargo solo unos pocos de estos educadores tienen algún tipo de experiencia o formación en procesos educativos lo que para ellos mismos supuso dificultades para aclaración de dudas que pudieran surgir en el día a día. A pesar de indicárseles que su función era de simple distribución y acompañamiento en el aula, muchos de ellos expresaron en las reuniones virtuales cierta

incomodidad frente al proceso al sentirse en incapacidad para responder a las preguntas planteadas por los estudiantes que carecen de autonomía y autogestión y que demandan de una orientación y regulación permanente por parte del docente. Situación que precisamente se busca fortalecer a través del trabajo con ABP y el uso de guías integradas impresas pero que como todo proceso requiere de tiempo para empezar a ver los resultados.

La recolección de evidencias resultó compleja debido a que la misma dependía del personal de la ONG, los docentes en tiempo de pandemia no podían tener ningún contacto con los estudiantes, las primeras guías dejaron ver la necesidad de socialización de las mismas por parte de los docentes a los educadores, para lo cual se decidió crear una instructivo que les permitiera identificar la información más relevante de cada proyecto como era el nombre y tema de la guía, el objetivo de aprendizaje, el producto final a elaborar y las evidencias necesarias para la valoración de los estudiantes, entre las que se encontraban los listados de asistencia a cada una de las sesiones planteadas, evidencias de participación en las actividades (fotos) y evidencia del producto final el cual sería creado de forma colaborativa al interior de cada grupo. El producto final terminó siendo la evidencia más difícil de concretar y brilló por su ausencia en casi todas las guías a pesar de la insistencia por parte de los docentes a los educadores de la ONG. Siendo la sección de programa mujer la que mejores resultados arrojó, muy ligado al reducido número de estudiantes que comparado con los bloques masculinos solo representa el 10% de la población, esta situación de mejores resultados en parte se da por una mejor convivencia entre las mujeres ligado al reducido número de estudiantes y a la posibilidad de mayor acompañamiento por parte de las educadoras de la sesión.

Con relación al tema curricular también fue necesario explicar a los educadores que el modelo no estaba fundamentado en la trasmisión de contenidos como suele suceder en la escuela

tradicional y que nuestra propuesta se fundamentaba en el desarrollo de competencias para la vida donde la convivencia es el eje central de la propuesta y se resaltaba la necesidad de fortalecer con los estudiantes el ABP mediante el abordaje de situaciones de la vida cotidiana, esta explicación se dio en el marco del reclamo que ellos hacían de una educación más tradicionalista y centrada en contenidos donde su preocupación más grande son las pruebas de estado.

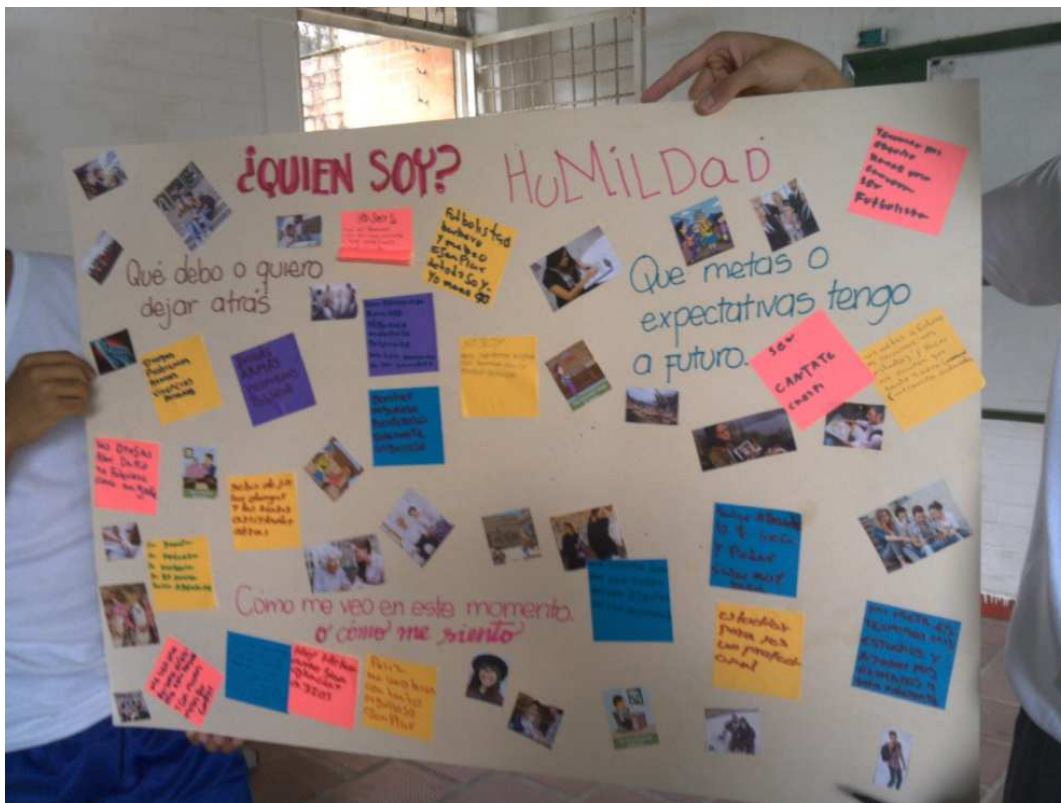
En las primeras guías aprovechando que se contaba con tablets se intentó enriquecer las actividades con contenidos multimedia propuestos tanto a través de links como de material offline, sin embargo, el proceso no logro llegar a feliz término por las dificultades de logística y seguridad que impedían que las tablets llegaran a manos de los estudiantes. Para los productos finales se proponía la creación de audios y videos por parte de los estudiantes, esperando que a través de uso de la tecnología pudieran crear contenidos digitales donde logran contar sus historias de forma creativa, esta iniciativa no logro consolidarse y en su lugar fue necesario ajustar el pedido de evidencias futuras a productos que pudieran ser fotografiados, como murales, carteleras, dibujos, textos, etc. Ver figura 5.

En cuanto al diseño de las guías integradas a pesar de estar clara la necesidad de trabajar sobre una pregunta o tema orientador y la necesidad de contribuir desde las diferentes asignaturas a la construcción del producto orientador, este proceso no resulto del todo fácil de llevar a la práctica pues a pesar de contar con un cajetín o modelo de guía resultaba inevitable que cada docente le imprimiera al diseño de la guía su propio estilo, encontrando que se caía en la tentación de solicitar a los estudiantes subproductos que no siempre lograban ser integrados al producto final, también se cayó en la tentación de incluir rúbricas de forma individual para esos subproductos, se puso de manifiesto la necesidad de realizar la integración no solo desde la

adhesión a la pregunta o tema orientador, sino también a la necesidad de proponer una sola rubrica y un solo producto final.

Figura 5

Mapa de la vida, actividad integrada sociales y tecnología



Nota. Trabajo realizado con los estudiantes de Centro Cerrado, actividad sobre el autorreconocimiento y sus emociones Sociales, Tecnología.

El tercer momento buscó extraer aprendizajes de la experiencia, identificar elementos claves y por supuesto tener en cuenta recomendaciones de los diferentes actores que permitieran validar hasta qué punto las guías pudieron contribuir al desarrollo de habilidades relacionadas con autogestión, trabajo colaborativo y fortalecimiento de competencias siglo XXI.

Esta sistematización permitió recoger información valiosa sobre el uso de guías integradas como modelo de atención para el favorecimiento del proceso educativo de los estudiantes del IEO Ciudad de Cali, sede Valle del Lili. Es así como se logró evidenciar que a través de esta estrategia los estudiantes pudieron dar continuidad a su proceso educativo permitiéndoles que durante los años 2020 y 2021 gracias al trabajo articulado entre la ONG y la institución educativa se pudiera avanzar en procesos de evaluación y promoción de los estudiantes evitando que se vieran afectados a nivel académico a causa de las medidas de confinamiento establecidas por el gobierno que impedían en tiempos de pandemia una atención presencial por parte de los docentes.

Esta estrategia se convirtió en ese momento en la mejor alternativa para su atención ya que al interior de la sede no se contaba con los medios tecnológicos ni los espacios necesarios para recibir clases virtuales. Es así como se logró mantener el vínculo entre estudiantes y docentes a través del trabajo por proyectos propuesto desde las guías integradas en torno a temas que resultaran motivadores y que promovieran la participación de los estudiantes. El uso de guías permitió favorecer los procesos logísticos relacionados con la reproducción, distribución, desarrollo y evaluación de las guías.

El diseño de las guías integradas no podía de dejar de lado los lineamientos que se dan para la atención de esta población donde desde el decreto 2383 (2015), en su artículo 2.3.3.5.8.1 establece las características del servicio educativo para los adolescentes del SRPA y menciona que la oferta debe estar dirigida al desarrollo e implementación de modelos educativos pertinentes con la edad y características de los estudiantes en el marco de la resolución de problemas y desarrollo de competencias ciudadanas, razón por la cual se decide incluir en ellas

contenidos y actividades donde se aborden situaciones de convivencia que podrían experimentar los estudiantes en su vida cotidiana.

Pensando precisamente en el tema de convivencia es que en las guías integradas estuvieron enfocadas en presentar actividades y contenidos para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y el mejoramiento de la convivencia en el CFJVL, lo que ha permitido a los docentes percibir un mejor ambiente escolar, confirmando la necesidad de continuar en la misma línea de fortalecimiento del ser desde las diferentes asignaturas.

Permitirles contar sus experiencias de vida entorno a las preguntas orientadoras de las guías hizo posible que los estudiantes se animaran a participar de forma espontánea en discusiones generándose espacios para la polémica y búsqueda de acuerdos para la resolución de conflictos. En una población como la del SRPA lograr que los estudiantes escuchen y respeten los pensamientos de los demás, ya se convierte en un avance significativo para el mejoramiento de sus relaciones.

Las actividades propuestas desde las guías integradas permitieron iniciar con los estudiantes un proceso encaminado al fortalecimiento del trabajo colaborativo el cual resultaba ideal para promover la ayuda mutua que se podrían prestar los estudiantes desde sus diferentes habilidades (lectura, escritura, pintura, dibujo, etc.) donde aquellos con ciertas capacidades lograban ponerse al servicio de quienes aún no las tenían o estaban en proceso de desarrollarlas. Caso particular el de los jóvenes con dificultades en procesos de lectura donde al desarrollar la guía de forma individual podían sentirse frustrados y tomar la decisión de abandonar el proceso, en cambio el desarrollo grupal y colaborativo de las guías los animaba a participar.

El trabajo grupal propuesto desde la mayoría de las actividades permitió promover ejercicios de discusión y reflexión alrededor de los temas propuestos, lo que aumentó la

interacción entre los estudiantes logrando de forma natural el desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales en el marco de procesos comunicativos.

En general el comportamiento y el lenguaje de los estudiantes en cualquiera de los espacios ya sea académico o de ocio corresponde a esquemas de calle, situación que a primera vista podría ser escandalosa en cualquier escuela regular. Pero para esta población resulta normal y conductas como el permanente desafío e invalidación entre ellos mismos es el pan de cada día. Estos jóvenes están acostumbrados a socializar con sus pares más cercanos ya que tienden a ser muy desconfiados y sienten que su seguridad puede estar en permanente peligro. La escuela poco a poco ha logrado convertirse en un espacio neutro donde logran compartir con otros compañeros gracias a las dinámicas propuestas desde algunas actividades que los llevaron a comportarse de una forma diferente a como lo hacen en otros espacios, ya que dentro de la escuela no se hace necesario demostraciones de fuerza ni de dominio entre ellos.

La propuesta de trabajo en parejas y grupos les permitió ampliar su círculo de interacción y propicio el trabajo con otros a través de acciones como compartir materiales, escucharse, ayudarse y autorregularse en el aula.

Uno de los principales ejes de la sistematización buscaba determinar la posibilidad de fortalecer competencias siglo XXI sin el uso exclusivo de dispositivos tecnológicos. Es importante recordar que dichas competencias abarcan un amplio abanico de categorías, resultando de mayor interés para este trabajo las relacionadas con las competencias ciudadanas y comunicativas.

Desde las competencias comunicativas se propusieron actividades que promovían ejercicios de discusión, argumentación, análisis y reflexión de situaciones tipo caso. Para las competencias ciudadanas se abordó el tema de los valores y comportamientos a la luz del análisis

de situaciones vividas y de esta forma motivarlos a participar y tomar conciencia sobre lo que se considera moralmente aceptable. Aunque no en todos los casos es posible lograr un aparente cambio en la forma de pensar de los estudiantes el solo hecho de poder debatir diversidad temas, ya abona el terreno para futuras discusiones en el marco del respeto.

Todas estas actividades se desarrollaron sin el uso de dispositivos tecnológicos debido a la dificultad para hacer uso de ellos dentro de las aulas, confirmado que si es posible el fortalecimiento de competencias siglo XXI con esta población.

8. Conclusiones

Luego de la reconstrucción y análisis de la práctica del uso de guías integradas como estrategia para el fortalecimiento de competencias siglo XXI para estudiantes en contexto de encierro de la IEO Ciudad de Cali, sede Valle del Lili, se logran obtener las siguientes conclusiones del proceso:

La estrategia del uso de guías integradas permitió alcanzar uno de los principales objetivos que era el de garantizar la atención de los estudiantes en tiempos de pandemia logrando dar continuidad al proceso educativo de ellos; sin embargo, es necesario reconocer que fue una tarea que no resultó nada fácil desde el punto de vista logístico ya que requería para su ejecución no solo del compromiso de docentes y estudiantes, sino también de la intervención y apoyo de los educadores de la ONG quienes vieron multiplicadas sus labores al tener que asumir parte de las tareas de los docentes, quienes no podían tener en ese tiempo contacto alguno con los estudiantes.

Para el desarrollo de las guías el grupo de docentes decidió apostar al trabajo autónomo y la autogestión por parte de los estudiantes esperando que fueran capaces de realizar la mayor parte del trabajo por su propia cuenta. Para lo cual se les suministro en cada guía los textos identificados como necesarios para el desarrollo de las actividades teniendo en cuenta que ellos al interior del centro no tienen la posibilidad de acceder a otras fuentes como libros o internet. Esta situación no resultó como se esperaba, ya que los estudiantes no están acostumbrados a trabajar sin el debido acompañamiento y demandan un permanente direccionamiento, razón por la cual acudían con frecuencia al educador encargado de la casa. Esto ratifica la necesidad ir creando en los estudiantes hábitos de estudio basados en una mayor autonomía y con menos intervención de los docentes.

A pesar de que desde cada asignatura se hizo un esfuerzo por no superar las dos páginas, el resultado final fue una guía extensa, al menos para esta población quienes como ya se mencionó suelen llevar varios años desescolarizados y con hábitos de estudio irregulares que dificultan su permanencia en el aula por largos períodos de tiempo. Se evidenció que en algunas ocasiones los estudiantes decidían desarrollar la guía de forma selectiva abordando aquellas secciones que despertaban un mayor interés y dejaban de lado aquellas con mayor grado de dificultad. Esto afectó la concepción inicial de la construcción de un producto final, pues la idea era que desarrollaran la guía siguiendo el orden en que la misma había sido construida. Esta situación pone en evidencia la necesidad de trabajar guías mucho más cortas que permitan tener enganchados a los estudiantes.

El uso de las guías integradas y el ABP permitieron a los docentes continuar abordando de forma transversal temas relacionados con el ser y la sociedad para el fortalecimiento de competencias siglo XXI en categorías como la comunicación y la ciudadanía, en aras de brindarle a esta población una educación para la vida que les permita desenvolverse y comportarse en los diferentes escenarios que les esperan una vez egresen del CFJ.

A pesar de que las guías integradas permiten abordar temas para el fortalecimiento de competencias siglo XXI sin el uso de dispositivos tecnológicos, resulta necesario indicar que el proceso sería más significativo y enriquecedor para los estudiantes si se lograra brindarles la oportunidad de enriquecer su proceso de aprendizaje con el uso de contenidos multimediales que estimulen sus sentidos logrando hacer de la experiencia de aprender algo divertido. No podemos perder de vista la necesidad de brindarles oportunidades para alfabetizarse en el uso de herramientas TIC que contribuyan a una formación integral que les permita estar en igualdad de condiciones y donde se les garantice un contacto mínimo con tecnología.

Puede considerarse como positivo el impacto de la implementación de guías integradas ya que las mismas posibilitaron el proceso educativo de los estudiantes en ausencia de los docentes y aunque los resultados no fueron los esperados, si se logro abordar por medio de ella temáticas de interés no solo para la convivencia en el aula, sino para la convivencia dentro del CFJ ya que los estudiantes empezaron a normalizar actividades grupales de discusión y reflexión que requerían de su autorregulación y capacidad de escucha en torno a temas cotidianos.

9. Recomendaciones

La sistematización de esta experiencia permitió evidenciar aciertos y dificultades durante el proceso que permiten proponer algunas recomendaciones con el propósito de fortalecer el modelo de atención. Aunque la práctica surge como respuesta a la necesidad de atención de los estudiantes en tiempos de pandemia, el horizonte con el uso de las guías va más allá y busca que el modelo pueda continuar siendo aplicado en la presencialidad para mejorar aspectos relacionados con la intensidad horaria y fortalecimiento de hábitos de estudio.

A continuación, se presentan algunas recomendaciones con las cuales se busca fortalecer el proceso:

La práctica permitió evidenciar que los estudiantes estaban lejos del ideal de trabajo autónomo que se requería para la implementación de las guías integradas, pero también debe recordarse que la estrategia no era más que una medida de contingencia para mitigar el fenómeno de la pandemia que exigía la toma de decisiones entorno al proceso educativo. Estos jóvenes debido a sus dificultades en procesos de lectura y escritura tienen una gran dependencia al acompañamiento y direccionamiento en el aula y no están acostumbrados a trabajar de forma autónoma con sus pares. Este proceso se verá fortalecido en el tiempo, pero por el momento requiere de la ampliación de la planta docente, al igual que la contratación de personal por parte de la ONG, este personal debe contar con algún tipo de formación o experiencia en educación para apoyar a los estudiantes ya sea ante la eventual ausencia de los docentes o el acompañamiento en contra jornada que permita la asignación y desarrollo de tareas fuera del aula. Este personal de apoyo debe ser exclusivo para la escuela ya que incluir esta función de acompañamiento como una más de los educadores no permite obtener los resultados esperados.

Con la metodología del ABP se pudo avanzar en el fortalecimiento de algunas habilidades necesarias para el trabajo con guías como fueron el trabajo colaborativo, el compromiso, la responsabilidad y la autogestión, todas ellas orientadas a una generar una dependencia mínima hacia el docente y buscando un mayor empoderamiento de los estudiantes. El ABP se adaptó perfectamente a la intención de realizar un trabajo interdisciplinar y transversal desde las diferentes asignaturas mediante el abordaje situaciones o problemáticas reales que pudieran ser conectadas con el objetivo de aprendizaje general planteado desde cada una de las guías. Logrando aprendizajes significativos y en contexto. Es por eso por lo que se recomienda continuar utilizando esta metodología buscando que los estudiantes de forma natural interioricen esta forma de trabajo.

Ante la dificultad presentada con el número de páginas por cada una de las guías y la aparente desmotivación de los estudiantes para resolver la totalidad de estas, se identificó la necesidad dividir el proyecto en mini proyectos que continúen apuntado a un solo producto final pero que puedan ser entregados gradualmente, por ejemplo, agrupándolos por competencias, situación que ha mostrado resultados positivos en la atención presencial. Esas competencias están distribuidas así: competencia comunicativa (lenguaje, inglés y música), competencia ciudadana (sociales, deporte, tecnología), competencia científica y competencia matemática, estas competencias pueden variar de acuerdo a las necesidades e intención de cada guía.

En cuanto al diseño de las guías es importante reconocer que no todas lograron tener la acogida esperada y que fue sobre la marcha que se identificaron fallas en el diseño que obligaron a realizar ajustes con la intención de hacerlas más intuitivas y fáciles de desarrollar buscando que los estudiantes alcanzaran la autonomía deseada; esto obliga a prestar especial cuidado a detalles como la definición de un solo objetivo aprendizaje, la construcción de consignas claras que

faciliten el desarrollo por parte de los estudiantes y la construcción de una única rúbrica de evaluación que permita una mayor claridad sobre lo que se espera en con el producto final, también es importante incluir la coevaluación y autoevaluación que garanticen una valoración integral del proceso.



Referencias

- Bales, E., Blair, C., Dale, E., & Glasser, W. (1996). *La pirámide de aprendizaje*.
https://www.researchgate.net/figure/Figura-2-La-piramide-de-aprendizaje-Fuente-E-Bales-C-Blair-E-Dale-W-Glasser_fig1_333868123
- Bravo, A. (2012). *Aprendizaje basado en proyectos y su uso para la educación de valores*. .
 Tesis de Master, Universidad Pública de Navarra, Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Curso: 2011-2012.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/785222.pdf>
- Cardona, A. (2020). Factores implicados en el fracaso escolar de adolescentes con conducta delictiva. *Revista Criminalidad*, 62(2), 219-232.
- ICESI. (2017). *CREA. Proyecto Educativo Institucional*. Santiago de Cali.
<https://www.icesi.edu.co/contenido/pdfs/pei/PEI.pdf>
- Jara, Ó. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2017). *Proyecto ATC21s*. Colombia Aprende:
<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/agenda/noticias/las-tic-y-las-competencias-del-siglo-xxi>
- Presidencia de la República. (11 de Diciembre de 2015). Decreto 2383 de 2015 . *Por el cual se reglamenta la prestación del servicio educativo en el marco del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes y se adiciona al Decreto 1075 de 2015 – Único Reglamentario del Sector Educación*. Bogotá, Colombia.
- QuestionPro. (2018). <https://www.questionpro.com/blog/es/investigacion-documental/>

- Red Chilena de Pedagogía en Contextos de Encierro-Red PECE. (2021). *Trabajo con jóvenes chilenos en contextos de encierro*. <https://redpece.cl/>
- Romero, M., & Crisol, E. (2012). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. *Escuela Abierta*(15), 9-31.
- Salvador, F., & Gallego, J. (2003). y2003). Enfoque didáctico para la individualización. En A. Medina, & F. Salvador, *Didáctica General* (págs. 247- 272). Madrid: Prentice Hall.
- Scott, C. (2015). *El futuro del aprendizaje 3 ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI? Investigación y Prospectiva en Educación*. París: UNESCO.
- Steinberg, A. (2006). *The six A's of project-based learning*. Eduteka:
<https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/seis-principios-aprendizaje-proyectos>
- UNESCO. (2020). *Ciudadanía como política pública de educación en América Latina*. París.
- Universidad ICESI . (2019). *Guía de Sistematización de Prácticas Educativas*. Santiago de Cali: Publicaciones ICESI.

Anexos

Anexo A. Guía No. 3-2021 Gestión de las emociones

 <p>Institución Educativa Técnica Ciudad de Cali</p> <p>Reconocimiento oficial de estudios según Resolución No. 1718 de 03-09-2002 Ofrece servicio educativo en los niveles Preescolar, Básica, Media y adultos CODIGOS ICFES: AM 024448-PM 078642- ADULTOS146969-EPMSC 168211 BUEN PASTOR AM 168203-VALLE DEL LIJ AM 168229 VALLE DEL LIJ PM 168237 REGISTRO DANE: 176001005341-NIT: 800.095.764-8</p> 		
NOMBRE COMPLETO:		FECHA:
ASIGNATURA:	SECCIÓN	BLOQUE:
TECNOLOGÍA		

Guía # 3-2021 GESTIÓN DE LAS EMOCIONES

Docente: Alex Lasso

Desempeño académico: El estudiante reconoce la importancia de gestionar positivamente las emociones que surgen al interactuar en las redes sociales.

¿Sabías que?

Los últimos avances tecnológicos han producido grandes cambios en la forma de relacionarnos y socializarnos. Actualmente, cada uno de nosotros refleja en las redes sociales sus intereses, gustos, necesidades, inquietudes y por supuesto, sus emociones.

Las redes sociales han cambiado el modo de comunicarnos. Actualmente, la comunicación es mucho más instantánea; algo que puede afectar nuestras emociones sintiendo la necesidad de responder inmediatamente a comentarios o publicaciones realizadas por otros.

Gestión Emocional



Las emociones son estados afectivos que generamos dependiendo de las interpretaciones que hagamos de las situaciones que vivimos y por otra parte nos dictan el tipo de comportamiento necesario a desarrollar para satisfacer las demandas de dichas situaciones. Nos ayudan a tomar decisiones y a adaptarnos a la realidad ya sea esta positiva o negativa.

La manera en que cada uno de nosotros experimenta una emoción es personal y única, ya que dependerá de las expectativas, de los deseos, de las experiencias previas y del conocimiento de nuestras propias emociones y su gestión.

Por ese motivo cuando estés interactuando en tus redes sociales es recomendable que seas capaz de gestionar tus emociones, algunos consejos para lograrlo son:

1. Cuando un comentario y/o publicación te afecte, no contestes inmediatamente, respira y cuenta hasta 10.
2. No sientas las cosas tan personales, en las redes sociales se exponen las formas de pensar y sistemas de creencias de otros.
3. No permitas que te afecten los comentarios, dejándote contaminar y poniéndote las gafas de la rabia, pues estas nublan tu buen juicio.
4. No eres el poseedor de la verdad absoluta, una alternativa puede ser no contestar.
5. No caigas en el juego de insultar o irrespetar a otros.
6. Tu vida no debe girar en torno a los me gusta (likes) de las redes sociales, evita que sean otros quien determinen lo valioso que eres.



Actividades

Al interactuar en nuestras redes sociales experimentamos múltiples emociones, rabia, alegría, tristeza, indignación. A continuación, se presentan algunos ejemplos de situaciones que podrían demandar una adecuada gestión de nuestras emociones, te invito a debatir y compartir con tus compañeros sobre la mejor forma de manejarlas.

1. Al usar WhatsApp y escribir a otras personas sucede que no siempre recibimos una respuesta, experimentando el famoso "Me dejaron en visto". ¿Qué emoción despierta en ti comprobar que el mensaje fue visto pero no respondido? ¿Realmente conoces las razones por las cuales esa persona no respondió?
2. Has recibido cadenas o mensajes donde se juzga, condena o insulta a una persona que ni siquiera conoces e inmediatamente has participado uniéndote a los insultos. ¿Crees que esta reacción de tu parte es correcta o es producto de la falta de gestión de tus emociones y simplemente te dejas llevar por la emoción del momento? Explica.

Nota. Esta guía se presenta de manera parcial por razones de derechos de autor

Anexo B. Guía No. 4 Mundial del Lili

 <p><i>República de Colombia</i> Santiago de Cali</p>			<h1>Institución Educativa Técnica Ciudad de Cali</h1> <p>Reconocimiento oficial de estudios según Resolución No. 1718 de 03-09-2002 Ofrece servicio educativo en los niveles Preescolar, Básica, Media y adultos CODIGO SICFES: AM 02444-8-PM 078642- ADULTOS146969-EPMSC 168211 BUEN PASTOR AM 168203-VALLE DEL LILI AM 168229 VALLE DEL LILI PM 168237 REGISTRO DANE: 176001005341-NIT: 800.095.764-8</p>					
NOMBRE COMPLETO:			FECHA:					
ASIGNATURA:		SECCIÓN		BLOQUE:				
TECNOLOGÍA								

Guía # 4 MUNDIAL DEL LILI

Docente: Alex Lasso

Desempeño:

Los estudiantes crean obras originales mediante el empleo de recursos digitales.

El mundialito de futbol será una fiesta en la cual ustedes tendrán la oportunidad de dar rienda suelta a su creatividad con elementos como porras, mascotas, afiches, maquetas, personificación de jugadores entre otros elementos. Es por esta razón que en esta ocasión nos vamos a embarcar en la aventura de crear una Narrativa Digital.

¿Qué es la Narrativa Digital?

Es la forma de contar historias apoyándose en el uso de dispositivos tecnológicos móviles como celulares y tablets. Estas narraciones resultan atractivas al poder incorporar elementos multimedia como video, audio, texto y voz.



Recursos:

Tablet, Papel, Lápiz y mucho entusiasmo para crear sus videos.

Actividad 1

Construcción del libreto:

En este punto los integrantes del grupo deberán construir un documento en el cual harán una descripción de los elementos básicos que conformarán el video:

1. Nombre y características del país que representan
2. Nombres de los jugadores, cada integrante del equipo de futbol tomara el nombre de un jugador famoso que haya integrado o integre la selección de futbol del país asignado.
3. Presentación de la de la mascota del equipo
4. Presentación de las evidencias creadas para las diferentes asignaturas.

Es muy importante definir responsabilidades y roles dentro del equipo de trabajo:

Jugadores del equipo de futbol, la mascota, camarógrafo encargado de realizar el video y responsables de las diferentes actividades, teniendo en cuenta sus gustos y habilidades.

Actividad 2

Decoración del escenario con evidencias creadas (bandera, uniforme, mascota, etc.), una vez estén listo el educador o pedagogo quien apoya la actividad les facilitará una Tablet para crear un video corto que no supere los 4 minutos, en el video deberá permitir observar los elementos básicos propuestos en la actividad 1. La narración del video puede ser llevada a cabo por una o varios integrantes del grupo.

Una vez terminado el video revisalo con tus compañeros y en caso de estar a gusto entregar la Tablet al educador quien se encargará de hacerlo llegar a los profesores.

¡Disfruta de la actividad!

Nota. Esta guía se presenta de manera parcial por razones de derechos de autor