



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

**La transición de los egresados del aula de Aceleración del Aprendizaje al aula regular en la IE Bernardo Arango Macías del municipio de la Estrella – Antioquia.**

Beatriz Eugenia Ortiz Castañeda

El siguiente trabajo se presenta como requisito para optar por el título de Magister en  
Estudios en Infancias

Juan Pablo Suárez Vallejo

Asesor

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Facultad De Educación

Departamento De Educación Avanzada

Maestría En Estudios En Infancias

2018



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

---

**Facultad de Educación**

Inicialmente, dedico este trabajo a Dios por haberme otorgado la oportunidad de  
caminar por los senderos de la investigación

A mi hijo Juan Manuel por su paciencia y apoyo incondicional, el con su juventud y  
su vitalidad tuvo la medida adecuada para apoyarme en todo momento,

A mi esposo por estar siempre dispuesto a escucharme, su compañía incondicional y  
sus manifestaciones de amor verdadero fueron las que me llenaron el corazón y me dieron  
fuerzas para continuar,

A mi colega y amiga Nancy... por su acompañamiento y apoyo constante, por no  
dejarme desfallecer en esta ardua tarea de investigar y encontrarle un poquito de sabor a la  
academia



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

---

**Facultad de Educación**

Quiero agradecer al Universidad de Antioquía por brindarme el espacio perfecto para  
continuarme formando tanto profesionalmente como a nivel personal

A los diferentes maestros que pasaron por la maestría, pues cada uno de ellos desde  
su particularidad, sembraron y alimentaron en mi ese amor incondicional por el  
conocimiento

A mi asesor Juan Pablo por su perseverancia, paciencia y entrega en su labor como  
maestro, llevándome consigo hasta el último momento de este recorrido

Y muy especialmente agradezco a los estudiantes egresados del grupo de aceleración  
del año 2016 por permitirme estar presente en ese paso a la secundaria y poder así conocer  
sus vivencias en ese caminar



### RESUMEN

La transición de los egresados del aula de Aceleración del Aprendizaje al aula regular en la IE Bernardo Arango Macías del municipio de la Estrella – Antioquia es un trabajo de investigación desarrollado durante mi paso por la Maestría de estudios en Infancias de la Universidad de Antioquia. A través del recorrido por estas páginas vamos a encontrar una serie de autores, palabras, colores y sabores que llevaron a la realización de un tejido de conocimiento que permitió identificar algunos factores que influyen en el proceso de transición de los estudiantes de Aceleración al aula regular de la secundaria.

La presente investigación se desarrolla en el municipio de la Estrella Antioquía, al interior de una Institución Educativa de carácter pública que atiende desde hace aproximadamente 11 años, estudiantes en extra edad en el aula de Aceleración del Aprendizaje. El trabajo desarrollado es de carácter cualitativo, y basado en una entrevista semi estructurada, donde se tuvo como objetivo primordial, escuchar y conocer el sentir de los estudiantes y egresados del modelo de Aceleración del aprendizaje en su proceso de transición al aula regular, fueron sus respuestas, sus propias voces y en coherencia sus realidades individuales, las que brindaron luces para conocer esos diferentes aspectos que inciden en ese cambio a la secundaria y de esta manera, poder pensar que en algún momento se pueden generalizar hacia otros espacios y otros municipios que acojan este modelo de enseñanza.

Todo el proceso de investigación fue un camino hacia la construcción de conocimientos, reconocimiento de teorías y autores y su relación con las expresiones de los jóvenes y sus diferentes posiciones frente a la escuela y sus exigencias institucionales. Fue un navegar por sus respuestas al conjugarlas con las teorías previas que demarcan el marco teórico de la investigación.



**ABSTRACT**

The transition of graduates from the Acceleration of Learning classroom to the regular classroom at IE Bernardo Arango Macías in the municipality of La Estrella - Antioquia is a research project developed during my time at the Master of Studies in Infancy at the University of Antioquia. Through the journey through these pages we will find a series of authors, words, colors and flavors that led to the realization of a knowledge fabric that allowed us to identify some factors that influence the transition process of students from Acceleration to the regular classroom of the baccalaureate.

The present investigation is carried out in the municipality of Estrella Antioquía, within a Public Educational Institution that has been serving for approximately 15 years, students in extra age in the Acceleration of Learning classroom. The work developed is of a qualitative nature, and based on a semi-structured interview, where the main objective was to listen and know the feelings of the students and graduates of the Acceleration of Learning model in their process of transition to the regular classroom. answers, their own voices and in coherence their individual realities, which provided the light to know those different aspects that affect this change to secondary school and in this way, to be able to think that at some point they can be generalized towards other spaces and other municipalities that welcome this teaching model.

The entire research process was a path towards the construction of knowledge, recognition of theories and authors and their relationship with the expressions of young people and their different positions in relation to the school and its institutional demands. It was a way of navigating their answers when conjugating them with the previous theories that demarcate the theoretical framework of the investigation.



### Contenido

1. INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO 1.....	9
HISTORIA DE UN MODELO .....	9
2. Planteamiento del Problema .....	10
2.1. Antecedentes .....	11
2.2. Descripción del problema .....	18
3. Objetivos .....	20
3.1. Objetivo General .....	20
3.2. Objetivos específicos .....	20
4. Marco teórico.....	22
4.1. Un acercamiento a las infancias .....	23
4.2. Un modelo en busca de oportunidades .....	28
4.3. Hacia las infancias vulnerables .....	30
4.4. De las infancias vulnerables hacia la legislación que las protege.....	32
4.4. Fracaso escolar y su connotación en este contexto de la investigación .....	35
4.5. ¿y si pensamos tal vez en sus procesos de aprendizaje? .....	40
4.6. La práctica docente y las estrategias de enseñanza .....	43
CAPITULO III.....	45
FORMAS Y MODOS DE INVESTIGAR.....	45
5. Memoria Metodológica .....	46
5.1. Caminando por los senderos de la investigación cualitativa .....	46
5.2. Navegando en el enfoque Hermenéutico .....	48
5.3. Caminando hacia el apoyo de un método.....	50
5.4. Encuentro con el Instrumento.....	51
5.6. Consideraciones éticas .....	54
5.5. Análisis de la información .....	56
CAPÍTULO IV .....	59
TEJIDOS DE FORMAS Y COLORES .....	59



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

<b>6. Tejido de formas y colores desde las palabras de los egresados del modelo de aceleración del aprendizaje.....</b>	<b>60</b>
<b>6.1. Voces, palabras y tejidos de colores que describen la transición de los estudiantes desde el aula de aceleración hacia el aula regular .....</b>	<b>61</b>
<b>6.2 Voces, palabras y tejidos de colores que identifican los aspectos que estimulan la permanencia o deserción de los estudiantes en el sistema escolar. ....</b>	<b>71</b>
<b>CAPITULO V.....</b>	<b>78</b>
<b>Lecturas, miradas, resultados y posiblemente retos por asumir.....</b>	<b>78</b>
<b>7. Voces, palabras y tejidos de colores que invitan a la discusión de los resultados.....</b>	<b>79</b>
<b>CAPITULO VI .....</b>	<b>83</b>
<b>A MODO DE CONCLUSIÓN, PERO DEJANDO EL CAMINO ABIERTO Y EL RETO LATENTE.....</b>	<b>83</b>
<b>7. CONCLUSIONES.....</b>	<b>84</b>



### 1. INTRODUCCIÓN

La transición de los egresados del aula de Aceleración del Aprendizaje al aula regular en la IE Bernardo Arango Macías del municipio de la Estrella – Antioquia es un proyecto de investigación de gran interés para las diferentes instituciones educativas que han abierto sus puertas a este tipo de modelos flexibles con miras a atender las diferentes necesidades educativas que presenta la población que atienden.

Pero no solo para las otras instituciones, para la I.E. Bernardo Arango Macías es de vital importancia ya que este proceso de investigación, de análisis y de escucha de las voces de los estudiantes, va a permitir generar acciones preventivas que apoyen en mayor medida la permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo, pese a los diversos cambios que los estudiantes puedan vivenciar al pasar de un modelo flexible hacia una educación regular.

En el siguiente texto van a encontrar un recorrido por aquellas investigaciones que se han realizado tanto en otros países como en Colombia y que se han interesado por escuchar, analizar e indagar acerca de los diferentes factores que influyen en los estudiantes de aceleración del aprendizaje mientras pasan por las aulas o por el sistema escolar. Posteriormente, algunos teóricos y posiciones académicas frente a diferentes categorías abordadas durante el trabajo; finalmente encontraremos las voces, las respuestas y los factores que inciden en el proceso de transición de los egresados del modelo hacia la secundaria.

La invitación es a dejarse llevar por el texto, conocer el modelo de aceleración del aprendizaje que hace parte de los modelos flexibles avalados por el ministerio de educación nacional y conocer la población que hace parte de él y a la vez, poder comprender que el proceso de transición, es un camino donde intervienen diferentes factores intrínsecos y extrínsecos al estudiante.





**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

---

**Facultad de Educación**

## **CAPÍTULO 1**

### **HISTORIA DE UN MODELO**

**...Porque cada niño, niña o joven merece pensar y pensarse para tener cada día  
mayores oportunidades...**



### 2. Planteamiento del Problema

A lo largo de los años y dentro de mi recorrido como docente del aula de Aceleración he vivido en compañía de los estudiantes diferentes experiencias que los han llevado a generar deseos de continuar su vida escolar y culminar su paso por la escuela logrando salir con su título de bachiller en cualquiera de las modalidades de escolarización, pero otros inician su recorrido por la secundaria y cambian sus perspectivas, sus necesidades y por ende sus intereses y toman la decisión de desertar de su proceso y abandonar momentánea o definitivamente, su caminar por las escuelas.

Este proceso de transición hacia la secundaria, ha llamado mi especial atención, queriendo conocer y ahondar en su ser sobre aquellos aspectos que los llevan a tomar una decisión, ya sea de continuar o desertar del camino. Antes de iniciar entonces el recorrido teórico y de desarrollo del instrumento elegido, fue necesario que recorriera los caminos que ya otros han transitado con miras a conocer aquello que ya han investigado en otros contextos y poder llegar a plantear o complementar aquellos asuntos que ya fueron abordados.

Para lo anterior, a continuación se desarrollan una serie de antecedentes que me permitieron identificar que no solo yo como maestra estoy interesada en aquellas cosas que influyen en la escolarización de los estudiantes de Aceleración del aprendizaje, sino que a través de los años han desarrollado diferentes procesos de investigación tratando de ir un paso más allá de lo que se puede tan solo ver en las estadísticas de deserción.



### 2.1. Antecedentes

El tema de interés que desarrollé en este proceso de investigación, centró su atención en la transición de los egresados del modelo de aceleración del aprendizaje al aula regular del grado sexto. Para poder ahondar en este tema se hizo necesario indagar por diferentes proyectos de investigación que se relacionaran con él y que a la vez contribuyeran a resaltar la importancia de esta temática dentro de la cotidianidad de los estudiantes del modelo.

Inicialmente, empezaré el rastreo desde una perspectiva internacional que permita ampliar la mirada desde otros horizontes del pensamiento y así poder irnos acercando a la realidad actual de nuestro país y específicamente de la Institución Educativa donde desarrollé el proceso de investigación.

Empecé el viaje por algunos países de Europa, iniciaré con España específicamente en Madrid, donde desarrollaron un proceso de investigación comparativo entre el modelo de aceleración del aprendizaje que se desarrolla en diferentes ciudades de Suramérica, encontrando factores comunes y otros divergentes, lo más importante a resaltar en este trabajo son las abstracciones que desarrollan después de este proceso de comparación. En dicha investigación encuentran en común que los participantes del modelo de aceleración comparten la condición de extra edad, lo cual es el reflejo de la ineficiencia del sistema escolar, en tanto, dichos estudiantes también coinciden en haber vivido varios años de fracaso escolar<sup>1</sup>. Adicionalmente se evidencia la dificultad de las familias para apoyarlos en el proceso académico, como lo plantean los mismos investigadores

Estas poblaciones tienen trayectorias escolares trucas y, también, en términos generales, que provienen de sectores sociales castigados para los cuales las oportunidades han sido escasas o de baja calidad. Es decir, por un lado pertenecen a sectores sociales con reducidas capacidades de demanda, y por el otro con moderada experiencia histórica de oportunidades de calidad (Perazza, 2009, pág. 270)

---

<sup>1</sup> Fracaso escolar en esta investigación es asumido como niveles de repitencia escolar continuos.



Como dice la investigadora, la población beneficiaria de los modelos de aceleración, son jóvenes que comúnmente carecen de oportunidades y por tanto, requieren de propuestas como estas para poder acceder al derecho a la educación, sin embargo, en la investigación plantean la necesidad de comprender la situación de la población siempre y cuando se reconozca que

los procesos de aceleración de los aprendizajes son complejos y que, como alternativa de política pública inclusora, demandan articulaciones internas sólidas en el aparato estatal y al mismo tiempo, requieren de abordajes específicos, que contemplen la incorporación de nuevas herramientas (Perazza, 2009, pág. 271).

En pocas palabras, no basta con el modelo en sí mismo, sino que requiere a la vez de otros apoyos no solo por parte del docente, sino también de la institución y del gobierno en sí mismo, con el objetivo de mitigar las falencias que los estudiantes (debido a sus desafortunadas trayectorias educativas) han venido presentando en su proceso escolar. En este sentido, se reafirma la pertinencia de indagar por la transición a la secundaria de los estudiantes que participan de los programas de aceleración y de esta manera identificar los aspectos que mayor impacto tienen en ellos y de esta manera poder ir generando una acción preventiva que atienda de alguna manera estos asuntos.

Continuando en España, pero ya trasladándonos a la ciudad de Asturias, encontré una investigación relevante donde analizan algunos de los factores de fracaso escolar, como uno de los aspectos más relevantes se ubica el docente, y la cooperación que se establece con la familia y otras entidades comunitarias. (Martínez González & Álvarez Blanco , 2005, pág. 129).

En este sentido, estos autores sugieren fortalecer la formación docente para que mejoren los procesos de enseñanza, estableciendo con los padres de familia y la comunidad estrategias de cooperación que permitan afianzar los procesos académicos de los estudiantes en riesgo de repitencia o de abandono escolar. Desde esta perspectiva se hace pertinente



indagar que tanto los docentes de secundaria que reciben a los egresados del programa de aceleración tienen en cuenta el riesgo de deserción en el que se encuentran dichos estudiantes.

Pasando ahora del continente Europeo hacia el continente Americano, nos trasladamos hacia Suramérica, donde encontré en Brasil, específicamente en la ciudad de Manus un trabajo de investigación en el cuál centran su atención en la búsqueda por conocer el contexto en que se desarrollaron los programas de aceleración del aprendizaje en este país y sus implicaciones para la enseñanza; expresan que en algunas de las aulas el proceso se focaliza en estimular a los estudiantes a que continúen su formación en el nivel de secundaria, y en otras, se centran en realizar un enfoque hacia el desempeño laboral.

Frente al proceso de transición del programa hacia la secundaria regular, la autora plantea, que en parte la deserción se da por que los jóvenes no logran superar su situación de extra edad, dificultándose en ello la adaptación al grupo. De otro lado, concluye que los programas de aceleración certifican los niveles de educación pero los contenidos escolares no corresponden en su totalidad con los correspondientes a los niveles, por tanto al pasar a los grados de la secundaria, encuentran dificultades para continuar debido a posibles vacíos académicos que dificultan la comprensión de conceptos cada vez más complejos. Así lo expresa Ferreira, (2011), cuando afirma

Se puede decir, con firmeza que hubo una aceleración de las etapas de escolarización desvinculadas del correspondiente conocimiento. Las personas obtuvieron la certificación del aprendizaje de la Enseñanza Media, pero no el contenido de esa certificación a satisfacción, lo que se pudo constatar en las respuestas de los alumnos que intentaron sin éxito ingresar al nivel superior de educación (Ferreira, 2011, pág. 104)<sup>2</sup>

La afirmación de Ferreira, ratifica la necesidad de indagar por el proceso de transición del aula de aceleración a la secundaria regular, ya que es allí donde se pone a prueba, que tanto este programa aporta o no para que los estudiantes permanezcan y culminen su proceso

---

<sup>2</sup> El texto original se encuentra en portugués, se hizo la traducción por medio del programa Tradlate de Google



por la escuela hasta llegar al último grado escolar reglamentado por la ley (en Colombia el último grado en educación regular es el grado once).

Conocer esta investigación realizada en Brasil es importante, ya que el modelo de Aceleración del aprendizaje nació en este país y en Colombia al momento de adoptarlo, requirió de un proceso de adaptación de los contenidos y los contextos, aunque algunas de las guías aún mantienen algunos ejemplos originarios de este sector en especial. Por tanto, conocer las probabilidades de éxito que el modelo ha tenido allí, es un referente importante para la presente investigación.

De Brasil, subo hacia Costa Rica donde desarrollaron una investigación muy pertinente que trató de acercarse hacia aquellos temores que sienten los estudiantes de la primaria cuando van a vivir el proceso de transición hacia la secundaria. Dentro de los aspectos que se desarrollan en el trabajo, se resaltó que este proceso de cambio hacia la secundaria representa “un cambio trascendental en la vida de los estudiantes, ya que ellos se encuentran en procesos de cambio, adaptación y ajuste, tanto en relación con el sistema educativo, como a su etapa de adolescencia” (Ruíz Guevara, Castro Pérez, & León Sáenz, 2010, pág. 1) Ahora bien, si esto ocurre en el proceso “normal” que se da en el tránsito de la primaria a la secundaria, podría presumirse que la situación se agudiza cuando el paso es de un programa de aceleración del aprendizaje a la secundaria regular, debido a las diferencias significativas que hay entre la estructura de enseñanza, los módulos y demás aspectos que caracterizan los modelos flexibles.

El éxito en el proceso de transición de los estudiantes de la primaria a la secundaria requiere de propuestas que tomen en consideración los temores, así como las dificultades y la etapa de desarrollo de quienes viven la transición. Asimismo, es claro que docentes, padres, directores, estudiantes y encargados ministeriales deben asumir este paso como un proceso que representa para el discente un cambio que va más allá de un nivel y que requiere más independencia (Ruíz Guevara, Castro Pérez, & León Sáenz, 2010, pág. 12)

Estas propuestas de las cuáles hablan los investigadores, hacen parte de esos asuntos que se quieren investigar en el presente trabajo y en esa medida poder llegar a estimular a la



generación de acciones que lleven a atender esos aspectos y de alguna manera poderlos leer en las respuestas que dan los estudiantes por medio del instrumento de investigación adoptado en la presente investigación.

Los anteriores textos citados son sólo una muestra seleccionada para tener una idea global acerca de los análisis que se han desarrollado en torno a los modelos flexibles, en este caso específico, Aceleración del aprendizaje. Ahora es necesario pasar al terreno nacional con miras a identificar algunas investigaciones rastreadas que dan cuenta de su interés en averiguar las formas de atender la escolarización de los jóvenes en extra edad.

Iniciamos este recorrido por el trabajo de Romero (2012) en la ciudad de Cali, quien plantea la importancia de la flexibilidad en los procesos de formación con estudiantes extra edad y asumen el modelo de Aceleración como

Un modelo flexible que intenta retomar elementos del modelo experiencial; trabaja con temas y actividades que cada maestro puede adaptar a su propio estilo y conocimientos; es decir, permite buscar herramientas para profundizar en las temáticas de acuerdo a las características e historias de vida de los jóvenes a quienes va dirigido [...] se convierten en alternativas de acercarse de manera divertida al conocimiento, al tiempo que se hacen conscientes de su realidad (Romero Perea, 2012, pág. 50)

A lo largo del trabajo resaltan las diferentes acciones que se pueden desarrollar al interior de esta metodología como una manera de acercar a los estudiantes que regresan al sistema escolar de una forma divertida, alternativa y que aborda desde las necesidades mismas de los estudiantes.

En la misma línea se encuentra la investigación Representaciones narrativas de la escuela por los niños, niñas y jóvenes del programa aceleración del aprendizaje de la I.E Fe y Alegría Luis Amigó; en este trabajo las investigadoras rescatan que los estudiantes de aceleración del aprendizaje reconocen a la escuela como un “lugar que posibilita el aprendizaje y se muestra como un espacio idóneo para la socialización e interacción con otras personas, tanto estudiantes como agentes educativos” (Ospina Porras & Pérez Bravo , 2015,



pág. 17) De otro lado, cabe resaltar que esta investigación pudo “reconocer características particulares de la población, tales como ausencia paterna, carencias económicas y obligaciones inherentes a la edad, que incidieron en que ellos tuvieran una posición renuente frente a las obligaciones escolares” (Ospina Porras & Pérez Bravo , 2015, pág. 39)

En relación a lo planteado por Ospina & Pérez (2015), se encuentra el trabajo de Álvarez, Martínez y Sierra (2014), quienes afirman que la transición de la primaria a la secundaria juega un papel fundamental en los niños, niñas y jóvenes provenientes de programas de aceleración del aprendizaje, ya que es en este punto donde se pueden encontrar dificultades para adaptarse al sistema educativo. Por lo tanto debería considerarse la flexibilización curricular en el grado sexto con el fin de respetar ritmos de aprendizaje, animar, mantener y asegurar la continuidad del proceso educativo de dicha población, además resalta que

La educación contribuye, no sólo con conocimientos, sino con la formación de estudiantes reflexivos ante ese saber y ante la realidad social; la educación busca simultáneamente la formación de saberes y valores en los estudiantes: Esto implica llevar los conocimientos de un contexto de significaciones a otro, en un proceso de recontextualización. Así mismo el docente como participe y comprometido con la sociedad, debe aprender a identificar y comprender las necesidades de sus estudiantes, para orientar lo que considere importante en su formación. El reconocer las experiencias, sus intereses, mundos posibles y contextos hará que el aprendizaje sea efectivo en la formación de seres reflexivos, autónomos, críticos, competentes, generadores de cambio e integrales (Álvarez, Martínez García , & Sierra Carmona, 2014, pág. 49)

Para superar esta problemática, Calvo y Camargo (2013), resaltan el trabajo que se desarrolla en los modelos como grupos juveniles creativos y bachillerato Pacicultor, en tanto ofrecen flexibilidad con respecto a las metodologías de enseñanza, horarios, formas de evaluación, relación con los tutores y materiales. Estos modelos alternativos, buscan la reintegración y permanencia de los jóvenes en situación de vulnerabilidad al sistema educativo. Es por eso que

Todo individuo tiene la posibilidad de construir un proyecto de vida, si la sociedad le ofrece oportunidades para incrementar sus capacidades y tomar opciones libres frente a las ofertas





## Facultad de Educación

existentes en el medio. En consecuencia, una sociedad debe contar con estas ofertas, en aras de garantizar un desarrollo humano equitativo para todos sus miembros. Entre estas ofertas se encuentra la educación (Calvo & Camargo, Dos propuestas para la inclusión de los jóvenes en el sistema educativo, 2013, pág. 150)

Lo antes expuesto confirma la necesidad de fomentar el desarrollo adecuado de estos modelos que le dan una oportunidad al niño o al joven de reintegrarse a su recorrido escolar bajo el cubrimiento de oportunidades escolares alternativas que atiendan sus necesidades y a la vez le dé una oportunidad de seguirse formando para culminar la educación obligatoria.

Como se puede apreciar en el rastreo realizado, uno de los puntos álgidos en la deserción de los estudiantes del sistema educativo, son las transiciones entre niveles educativos o de instituciones; situación que puede incrementar cuando se pasa de un modelo flexible a la educación regular. Adicionalmente, cabe resaltar que los estudiantes presentan condiciones de extra edad debido posiblemente a situaciones de ausencia familiar, carencias económicas, necesidad de trabajar para atender necesidades básicas, entre otras; estos aspectos pueden llegar a desestimular la participación en su proceso escolar regular, lo cual se complejiza en la secundaria en tanto los docentes, en la mayoría de los casos, no se percata de esta realidad individual o particular.



### 2.2. Descripción del problema

A nivel mundial y latinoamericano, se observa una preocupación por garantizar la educación para todos y todas, al respecto se retoma un informe de la Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura 2009, en el que afirman:

Lograr el acceso y permanencia de todos los niños y niñas en el sistema educativo ha sido un objetivo primordial de los países latinoamericanos en sus políticas educativas en las últimas décadas. Sin embargo, las condiciones de pobreza, exclusión, trabajo infantil o riesgo de la juventud y la infancia han hecho que su permanencia en el sistema educativo sea limitada, y resulta indispensable que el Estado provea las condiciones básicas para que ellos accedan a la educación (Gutiérrez & Puentes , 2009, pág. 19)

En coherencia con lo antes expuesto, en Colombia se vienen implementando los siguientes modelos flexibles, Aceleración del Aprendizaje, Programas de Educación Rural, Pos primaria, Sistema de Aprendizaje Tutorial, Telesecundaria, entre otros. Con éstos se espera favorecer el acceso de los niños, niñas y jóvenes en extra-edad al sistema educativo, mejorando así la cobertura en educación de poblaciones en situación de vulnerabilidad, en las estadísticas la nivelación a nivel de primaria es positivo, sin embargo desde la experiencia como docente de Aceleración del aprendizaje, en el proceso de transición a la secundaria regular se evidencian niveles de deserción por parte de los estudiantes, renunciando a continuar el proceso de escolarización básico y obligatorio.

La transición de los estudiantes de Aceleración del aprendizaje a la secundaria regular, lo considero como un asunto que no ha sido suficientemente abordado, estudiado o indagado tanto a nivel nacional, como en el ámbito local; lo anterior se puede ver reflejado en el rastreo que se plantea en la sección de antecedentes. De otro lado, las instituciones educativas que ofrecen esta modalidad (hasta donde se realizó el rastreo de antecedentes), no cuentan estudios que expliquen hasta el momento lo que ocurre con sus egresados en el proceso de



transición a la secundaria regular, este es el caso la I.E. Bernardo Arango Macías, razón por la cual la presente investigación pretende indagar por ese proceso de transición de los egresados del modelo de aceleración hacia los grados superiores de la secundaria; de esta manera se busca identificar las razones que los llevan a continuar en el proceso y a la vez, poder llegar a hacer explícito algunos de los elementos que los estimulan a desertar momentánea o definitivamente del paso por la escuela.

De acuerdo con lo anterior y en aras de encontrar los factores que intervienen en el proceso de transición de los estudiantes del modelo de Aceleración del aprendizaje, la siguiente investigación busca encontrar la respuesta a la siguiente pregunta: ¿Qué ocurre con los egresados del modelo de aceleración del aprendizaje en la transición al aula regular de Básica secundaria en cuanto a la permanencia y la deserción en el grado sexto?



### **3. Objetivos**

Para poder llegar a encontrar la respuesta a la pregunta central que se presenta en el planteamiento del problema, a través del desarrollo de la investigación, se dará cuenta del logro de los siguientes objetivos que transversalizaron y guiaron el desarrollo del presente trabajo.

#### **3.1. Objetivo General**

Analizar la transición de los egresados del modelo de aceleración del aprendizaje al aula regular del grado sexto en la Institución Educativa Bernardo Arango Macías del Municipio de la Estrella-Antioquia, identificando alternativas que favorezcan su permanencia en el sistema escolar.

#### **3.2. Objetivos específicos**

- Describir la transición de los estudiantes desde el aula de aceleración del aprendizaje hacia el aula regular, haciendo énfasis en las vivencias escolares que han sido significativas.
- Identificar los aspectos que estimulan la permanencia o la deserción de los estudiantes en el sistema escolar.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

---

**Facultad de Educación**

## **CAPITULO II**

### **EN RUTA HACIA NUEVOS APRENDIZAJES**

**Pueden existir muchas oportunidades para atender las necesidades particulares de los estudiantes, pero también es necesario pensar en las formas de acceder y ejecutar dichas oportunidades**



#### 4. Marco teórico

Para poder llegar o acercarme a la respuesta a la pregunta que me planteo en el capítulo anterior, fue necesario desarrollar una serie de recorridos teóricos por diferentes autores que me permitieron de una u otra manera llegar con mayor fluidez a ciertas categorías o conceptos que ampliaron el abordaje conceptual del presente trabajo.

Inicialmente hablaré de las infancias en general con el fin de conocer un poco acerca de los avances que han surgido en torno a esta categoría, posteriormente, caminaremos por una de las adjetivaciones que le han otorgado a las infancias y es “vulnerables”, de allí partiremos hacia los senderos del aprendizaje y algunos posibles factores del fracaso escolar que generan en los estudiantes niveles de desmotivación y en ocasiones posibles deserciones del proceso académico institucional.

Lo anterior viene acompañado de un marco legislativo, donde solo traje a colación algunas postulaciones del MEN<sup>3</sup> que contribuyeron a observar la atención que le vienen dando a los niños y a las niñas dentro de este país, y cómo a través de los tiempos, estos se han convertido en un centro de interés teórico y social que busca contribuir a la comprensión de las infancias en nuestro propio contexto.

Finalmente hablaremos de lo concerniente a las practicas docentes como uno de los posibles factores que permiten acercarnos a responder la pregunta de interés y adicionalmente, se hará una contextualización general acerca de lo que el modelo de aceleración implica tanto a nivel nacional como en nuestra institución educativa; esto como una manera de acercar el conocimiento teórico a la realidad específica que nos interesa al interior de esta investigación.

---

<sup>3</sup> MEN: Ministerio de Educación Nacional



### 4.1. Un acercamiento a las infancias

¿Infancia o infancias? Tan solo en las primeras líneas y ya encuentro una de las primeras preguntas que estimulo el desarrollo de la presente investigación, pues cada día en el aula de clase logro observar una serie de estudiantes que divergen no solo en sus edades, sino también en su razonamiento, en sus procesos de comprensión, en sus formas de apropiarse del mundo que les rodea, en sus experiencias e incluso, en sus procesos de maduración.

Anteriormente la infancia podría decirse que no existía o no era tenida en cuenta para ningún aspecto, lo que permanecía al interior de las sociedades eran adultos pequeños, adultos en miniatura, “hasta finales del siglo XIII no aparecen niños caracterizados por una expresión particular, sino hombres de tamaño reducido” (Ariés, 1987, pág. 1), en las diferentes publicaciones e incluso en el arte mismo, se hablaban de pequeños adultos y se caracterizaban de igual manera, dejando a un lado o invisibilizando a los niños y a las niñas dentro de un orden ya establecido incluso a nivel religioso, pero a la vez, es desde esta perspectiva que se va dando un proceso de transformación de la infancia y empieza a ser tenida en cuenta en la medida que se van convirtiendo en un ícono del arte religioso (Ariés, 1987).

Posterior al siglo XIII, aparece uno de los grandes pensadores de la historia y que fue uno de los teóricos que guiaron la formación de la licenciatura, se trata de Comenio con su libro *La Didáctica Magna*, en el cual plantea diferentes formas de abordar la educación de los niños y las niñas y a la vez brinda una forma de mirarlos, de definirlos, “De igual modo el hombre se desarrolla por sí mismo en su figura humana (como todo bruto en la suya); pero no puede llegar a ser animal racional, sabio, honesto y piadoso sin la previa plantación de los injertos de sabiduría, honestidad y piedad” (Comenio, 1998, pág. 18), el hombre para poder convertirse en un ser



racional, va a requerir de un proceso de acompañamiento, formación y moldeamiento de su pensamiento con miras a alcanzar la instrucción divina, el mandato de Dios.

Independiente de lo que Comenio pueda plantear, estas postulaciones se convierten en un reto educativo y donde a través de las diferentes páginas de su libro, va delineando la necesidad de ir estableciendo una educación para todos, una universalización de la misma “En las escuelas hay que enseñar todo a todos. No ha de entenderse con esto que juzguemos necesario que todos tengan conocimientos (especialmente acabados y laboriosos) de todas las ciencias y artes” (Comenio, 1998, pág. 24), la infancia se convierte en el foco central de este pensador, al mirarse esta como un ser inacabado que necesita instrucción y formación, la educación debe volcar la mirada hacía ellos como adultos pequeños que deben ser guiados por el camino del bien.

Siguiendo los planteamientos de Comenio, el aula de aceleración del aprendizaje se convierte en un cumplimiento de su pensamiento “enseñar todo a todos” se puede asumir en este trabajo, que los estudiantes que hacen parte de este modelo, no solo son adultos pequeños, sino también, son pequeños que en ocasiones deben asumir responsabilidades de adultos, olvidándose de vivir ciertas experiencias que le sean propias de la edad, son personas que deben ser acompañadas en su proceso de aprendizaje de acuerdo a sus necesidades particulares.

Luego de darle una pequeña mirada a Comenio como el padre de la didáctica, pasemos hacia Rousseau, quien plantea

Un niño es más pequeño que un hombre; no tiene ni su fuerza ni su razón, pero ve y oye tan bien como él o casi igual; posee el gusto tan sensible, aunque no sea tan delicado, y distingue tan bien los olores, aunque no sea para ellos tan sensible. Las primeras facultades que en nosotros se forman y perfeccionan, son los sentidos; por tanto, son las primeras que deberían cultivarse y las únicas que se olvidan o que más se descuidan (Rousseau, s.f, pág. 82)

Este pensador que aparece posterior a Comenio, habla que hay una infancia que debe ser formada y acompañada teniendo en cuenta sus más primarios sentidos como formas de





aprehenderse del mundo, estos también le generan un conocimiento, un aprendizaje y una forma de ver y sentir su propia experiencia. Sentidos que no deben olvidarse al interior de las aulas, sino que deben ser desarrollados o estimulados por medio de diversas actividades.

Saltamos de Comenio y Rousseau hasta Pedraza quien llega a plantear que la categoría de Infancia es una creación de la modernidad que va acompañada de intereses de tipo social, pero también de la burguesía, “La infancia moderna supone primordialmente una situación pedagógica, pues sólo si los niños experimentan alguno de los procesos pedagógicos que se consideren oportunos y ajustados a sus necesidades, arribarán la orilla de la adultez” (Pedraza, 2008, pág. 224), las infancias van ejerciendo una relación estrecha con el proceso de formación, con la educación.

A través de las líneas abordadas hasta el momento, la infancia y luego las infancias, van estableciendo una relación indisoluble con la educación, ambas se complementan, se compaginan, se mantienen unidas; es como si las infancias al considerarse de forma subjetiva por cada uno de los autores, a la vez necesitan de la educación o del proceso formativo para contribuir a su desarrollo, a la expresión de todas sus potencialidades.

De acuerdo con lo anterior, el modelo de aceleración del aprendizaje, desde sus diferentes módulos y metodología de trabajo, busca seducir al estudiante para que continúe con su caminar por la escuela, busca formarlos de manera integral partiendo de su propio ser y de esta manera poder adquirir las capacidades necesarias para afrontar una secundaria, para continuar su recorrido por la experiencia educativa de la mejor manera posible.

Conocer de alguna manera el paso que ha desarrollado la infancia a través de los siglos es de vital importancia para identificar de qué manera es nombrada en la actualidad y como pasó de ser una categoría olvidada a un estado de vital importancia para el mundo, “la actitud de los adultos frente a la infancia ha cambiado en el curso de la historia, y sigue cambiando hoy en día de manera lenta y en ocasiones imperceptibles para nosotros como contemporáneos” (Alzate, 2002, pág. 4).



La infancia entonces a través de los siglos se va transformando y conceptualizando desde diferentes ópticas, se da una mirada desde la psicología con el objetivo de analizar sus etapas de desarrollo, sus características generales y se concibe desde una mirada desarrollista que va unido a unos estadios o procesos más de carácter psicológico. Desde la medicina, se realiza una especialidad en pediatría con miras a atender de forma oportuna aquella etapa de desarrollo biológico que requiere una mirada especializada y minuciosa, “las concepciones de la infancia no han sido estables sino, más bien, aspectos en dependencia de las distintas condiciones sociohistóricas” (Alzate, 2004, pág. 8)

Desde esta perspectiva se puede decir que el concepto de infancia no es unívoco, él está cargado de significados provenientes de diversos campos a saber, el médico, el pedagógico, el psicológico y el político, entre otros. Algunas relaciones se observan en la siguiente afirmación

La categoría de infancia es, en definitiva, una representación colectiva producto de las formas de cooperación entre grupos sociales también en pugna, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio. La categoría de infancia está orientada por intereses sociopolíticos; incluye, bajo diferentes figuras encubiertas, una aparente uniformidad que ha permitido concebir proyectos educativos elaborados en función de grupos de edad y de prestigio, y que hace viables códigos científicos tales como los discursos pedagógicos, la medicina infantil o la psicología evolutiva. Todos estos saberes son inseparables de las instituciones, de las organizaciones y de los reglamentos elaborados en torno a la categoría de infancia que a su vez se ve instituida y remodelada por ellos. (Alzate, 2002, pág. 2)

El interés que a través de los siglos se va desarrollando en torno a los niños y las niñas, sus formas de apropiarse del mundo, de convivir con los otros, de acoplarse a tantas cosas que los rodean y que les indican la manera adecuada de actuar, ha sido un motor de búsqueda de diversos pensadores, académicos y maestros entre otros, que buscan desde sus saberes particulares acercarse y definir de la mejor manera la Infancia.

Debido a lo anterior, esta categoría se ve implícita en múltiples interpelaciones desde diferentes disciplinas que buscan establecer un referente conceptual valioso para su abordaje



y conocimiento. Es así como el término ha tenido un proceso de interpretaciones desde el psicoanálisis, la psicología (la evolutiva como un marco de referencia importante), la antropología, el derecho, la sociología, la antropología y el trabajo social, entre otros (Carli, 2011), pero no solo estas disciplinas tienen concepciones de infancia, algunos gobiernos a nivel mundial, ya le otorgaron un lugar específico dentro de sus asambleas y fue así como a partir de 1959 ya podemos hablar de unos derechos del niño, que luego se consolidaron en 1989 (tema que abordaremos en párrafos posteriores) y que le dan una posición de valor a estos niños y niñas convirtiéndolos en centros de atención para todos.

De acuerdo a lo anterior, la concepción actual de la infancia, no resulta natural o dada, es producto de un proceso histórico de configuración que aún hoy se sigue construyendo, en este sentido, a finales de la década de 1980, la declaración de los derechos de los niños plantea una reelaboración de esta categoría, ya que la infancia adquiere pleno estatus social, en este sentido y parafraseando a Álzate (2002), se entiende que la infancia va adquiriendo el derecho a ser protegida, a ser atendidos sus problemas, sus carencias, y obviamente se le van otorgando unas libertades básicas que se relacionan con la protección y la calidad de vida de cada uno de ellos.

La infancia al convertirse en un tema central para muchas fuentes, también se va adjetivando esta categoría y se van uniendo a ella diferentes formas de nombrarlas, clasificarlas, ordenarlas y/o atenderlas. Con el tiempo se empezó a hablar de Infancias vulnerables, infancias con discapacidad, infancias excluidas, en fin, se generaron una serie de nominaciones tal vez para buscar definir de forma específica a las necesidades de cada una de ellas.

Actualmente puede decirse que las infancias se han transformado hacia sujetos de derechos, hacia sujetos que viven, hablan, actúan y van formando su subjetividad gracias a las diferentes interacciones que realizan al interior de los contextos donde se desarrollan y se desenvuelven; son personas que recorren un camino de formación y que se ven sometidos a diferentes miradas, a diferentes formas de abordarlos, a diferentes percepciones de ellos



mismo. Son sujetos que deben acoplarse a un estándar, a un modelo, a una forma de interactuar socialmente permitida; tal vez sea por ello que los estudiantes de aceleración no se acomodan a estándares preestablecidos, sino que buscan sus propias formas de interactuar en un mundo donde comúnmente, les toca afrontar situaciones que no les son propias de la edad, sino de las circunstancias de las cuales hacen parte.

### **4.2. Un modelo en busca de oportunidades**

Para poder hablar de los egresados del programa de Aceleración del Aprendizaje y su proceso de transición hacia la secundaria, es necesario revisar las características este modelo y comprender con mayor precisión sus intencionalidades y su apoyo a las necesidades particulares de los estudiantes, en situación de extraedad y con trayectorias de fracaso escolar.

Aceleración del aprendizaje es un modelo educativo flexible que nace gracias a un proceso de investigación, seguimiento y evaluación desarrollado en Brasil en las zonas más vulnerables de este país, que buscaba atender la población juvenil que habitaba las favelas y que habían desertado del sistema educativo.

El Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje surge en Brasil en 1995, como una iniciativa del Ministerio de Educación y el Centro de Enseñanza Tecnológica de Brasilia, para erradicar el fenómeno de la extraedad en las escuelas, tratando de atacar también problemas como la marcada repitencia y los altos índices de deserción escolar, además de servir como un medio para permitir el ingreso o reingreso al sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que por diversas circunstancias se encontraban alejados del mismo (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2008, pág. 6)

Entre los años 1998 y 1999 el gobierno colombiano asignó a un grupo de expertos para estudiar dicho modelo, traducirlo e irlo adaptando a las necesidades particulares de la población y de esta manera empezar a ser aplicado a partir del año 2001 inicialmente en territorio rural y posteriormente se extendió a algunas zonas urbanas de nuestro país.



## Facultad de Educación

Entre 2009 y comienzos de 2010, se adelantó un proceso de cualificación del Modelo Aceleración del Aprendizaje en el marco de la política educativa de calidad del Ministerio de Educación Nacional; se actualizan los módulos teniendo en cuenta los referentes de calidad (lineamientos curriculares, Estándares Básicos de Competencias y orientaciones pedagógicas y generales) (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2008, pág. 7)

Este modelo, como lo dice el párrafo anterior, está organizado de acuerdo a las exigencias académicas planteadas desde el ministerio de educación, ya que busca que los estudiantes continúen con su proceso de formación regular al momento de culminar el proceso de aceleración del aprendizaje, “Es una opción educativa que facilita el regreso al sistema de aquellos estudiantes que lo han abandonado o nivelar a los que estando dentro del sistema están en riesgo de abandonarlo por estar en extraedad” (Ministerio de Educación Nacional , 2014).

En Colombia se viene desarrollando desde al año 1999 y ha atendido diversa población urbana y rural, permitiéndole a muchos jóvenes continuar con su proceso de formación escolar y poder culminar la primaria para acceder a la secundaria regular o continuar con otros modelos flexibles que le ofrezcan proyectarse a niveles superiores de educación o terminar satisfactoriamente su proceso por la escuela

El modelo busca apoyar a niños, niñas y jóvenes de la básica primaria que están en extraedad, con el fin de que amplíen su potencial de aprendizaje, permanezcan en la escuela y se nivelen para continuar exitosamente sus estudios. Fortaleciendo la autoestima, la resiliencia, enfocándolos a construir su proyecto de vida (Ministerio de Educación Nacional , 2014)

El modelo se desarrolla bajo la guía de siete módulos de trabajo y un módulo de inglés que es transversal a los otros; estos libros están organizados por el día a día y trabajan las diferentes áreas del currículo de forma integral bajo la modalidad de proyectos:

- Módulo Nivelatorio - Todos hacia el éxito
- Proyecto 1 – ¿Quién soy Yo?
- Proyecto 2 – La Escuela: Espacio de convivencia
- Proyecto 3 – El lugar donde vivo



## Facultad de Educación

- Proyecto 4 – Mi municipio
- Proyecto 5 – La Colombia de todos nosotros
- Proyecto 6 – Operación: Salvar la Tierra

Los docentes que hacen parte de este modelo de formación flexible, reciben de forma continua capacitación, formación y observación de las dinámicas de aula que lleven hacia la implementación adecuada del modelo y sus diferentes pautas de ejecución.

De acuerdo a lo descrito en párrafos anteriores, este modelo trabaja los contenidos académicos de manera trasversal, y la educación regular no lo hace de esta manera. De allí la pertinencia de indagar por el proceso de transición a la educación regular vivido por los egresados del modelo de aceleración.

### **4.3. Hacia las infancias vulnerables**

Para mi trabajo, se hace importante entrar a dialogar acerca de las infancias vulnerables, pues dentro de este concepto están inmersos los niños, niñas y jóvenes que participan del programa de Aceleración del aprendizaje. Se incluyen en esta categoría debido a que es frecuente encontrar estudiantes a los cuales se les vulneran sus derechos no solo desde el plano familiar, sino también social, económico y escolar.

Por tanto la infancia vulnerable sería toda aquella a la cual se le están violentando y/o negando la atención a sus derechos fundamentales o está en riesgo de que esto suceda, por diferentes razones y que requieren de apoyos institucionales que permitan restaurarlos y brindarles calidad de vida, atención y acompañamiento permanente. En cuanto al ámbito educativo o escolar cabe anotar que

El concepto de estudiantes en riesgo alude a aquellos estudiantes que encuentran, a lo largo de su escolaridad y específicamente en momentos críticos de la misma, barreras y dificultades acusadas para seguir con provecho el currículo y la enseñanza reglada (Manzano Soto, 2008, pág. 50)



Y que por diversas razones han tenido la necesidad de suspender parcial o definitivamente su paso por la institucionalización, su paso por la escuela. Los estudiantes que hacen parte del programa de Aceleración del Aprendizaje en Colombia y en general aquellos que acuden a los modelos flexibles en el sector escolar, son en su mayoría niños, niñas y jóvenes que han pasado o están pasando por periodos de vulnerabilidad y que en muchas ocasiones comparten ciertos perfiles que permiten de una u otra manera caracterizarlos, como diría Manzano Soto, dentro de los siguientes aspectos

- Proceden de familias desestructuradas con muy bajos niveles socioculturales y económicos (abandono/ sobreprotección).
- Presentan un historial recurrente de fracaso escolar (y muchas veces personal) que incide en su autoestima y su motivación.
- Evidencian indefensión aprendida para enfrentarse al aprendizaje, a las relaciones interpersonales, a la búsqueda de empleo y, en general, al mundo adulto.
- No muestran habilidades para el “éxito”, es decir exhiben poca motivación de logro, baja tolerancia a la frustración, poco control de las situaciones, etc.
- Presentan desventaja sociocultural sostenida, patrones de relación familiar inadecuados y subdesarrollo de capacidades básicas.
- No han tenido modelos de comportamiento adecuados (social, laboral, etc.).
- Han sido “educados” en la calle con roles sociales agresivos y bajo la ley del más fuerte.
- Viven experiencias de consumo de alcohol y/o drogas (Manzano Soto, 2008, pág. 52)

Según lo anterior el hecho de no acceder a la escuela o acceder sin contar con los recursos suficientes genera una exclusión en la infancia y los coloca en una posición de “menores” que en su mayoría se ven forzados a ejercer otras labores diferentes a las de ser niños y niñas, situación que los hace ingresar dentro de la categoría de infancias vulnerables, como lo define también la UNICEF cuando

Sostienen que la vulnerabilidad se refiere a ciertos grupos sociales que se encuentran en desventaja para hacer efectivo sus derechos, lo cual tiene distintos orígenes, entre los cuales se encuentran causas externas que tienen que ver con el medio que rodea a los sujetos como situación socioeconómica, medioambientales, políticos, entre otros, y los que tienen que ver con causas



internas del sujeto como son inseguridades, motivaciones, aptitudes, actitudes, etc. (UNICEF, 2014, pág. 18)

Con lo anterior podemos aseverar que el posible desconocimiento de los derechos de los niños por parte de los adultos responsables y en ocasiones por un Estado que genera una serie de legislaciones y una serie de normativas que se incumplen, contribuyen al incremento de la población (en especial niños y jóvenes) que se integran a la vulnerabilidad infantil.

En este sentido, se puede observar que probablemente los niños y niñas que no tienen una familia protectora, entran en un mayor riesgo de fracasar en la escuela, debido a que el docente descarga parte de su función en el acompañamiento familiar. Todos estos aspectos combinados producen infantes con problemáticas de bajo rendimiento escolar, interacciones violentas entre ellos y que en muchas ocasiones produce como consecuencia el abandono escolar y la desmotivación por el aprendizaje académico.

Por lo tanto, al referir el termino infancia vulnerable se hace alusión a la población infantil con mayor dificultad para ejercer sus derechos en igualdad de condiciones con el resto de la población, siendo este un amplio grupo debido a las crecientes problemáticas sociales de pobreza, desempleo, violencia, analfabetismo, drogadicción, entre otras, de su familia y el entorno. Razones por la cual se ven inmersas en situaciones que afectan de forma directa o indirecta su vida, la participación escolar y pone en riesgo el ejercicio de sus derechos, llevándolos a situaciones de fracaso escolar e incluso a vincularse en procesos delictivos.

#### **4.4. De las infancias vulnerables hacia la legislación que las protege**

Ante el panorama expuesto en renglones anteriores, el estado colombiano a través de su constitución política y posteriormente por otras leyes y resoluciones, les otorgan a los niños y niñas un plan de especial atención a sus necesidades particulares. Inicialmente en el artículo 44 de la carta magna de nuestro país, expone que





## Facultad de Educación

*Artículo 44.* Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás [...] *Artículo 45.* El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral. El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud (Corte Constitucional Colombiana , 1991, págs. 22-23)

Lo anterior da cuenta de lo que había planteado en párrafos anteriores, donde se consolida el proceso histórico de transformación de la visión de las infancias, aquí se puede visualizar parte de su cambio, donde pasan de ser sujetos silenciados, ignorados, discriminados, a convertirse en sujetos de derecho, de protección, de atención a sus necesidades particulares y de garantizar a toda costa el ejercicio de sus derechos.

Ante esta situación y tres años después, se establece la ley general de educación (1994), la cual busca hacer explícito el sistema de atención y organización del sistema educativo en nuestro país. En este texto se consolidan una serie de regulaciones que buscan que toda la población colombiana este en la posibilidad de acceder a la educación, además “Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona” (Congreso de la República de Colombia, 1994, pág. 1)

Esta ley en su gran variedad de artículos, busca que las personas, independiente de su edad, posición económica o social, puedan acceder a la educación mínimamente en sus niveles obligatorios, los cuales están establecidos hasta el noveno grado de educación secundaria. Para tal fin, en el capítulo II plantea la llamada “educación no formal” que busca atender de forma particular aquellos casos específicos que se presenten



## Facultad de Educación

La educación no formal es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales [...] El Estado apoyará y fomentará la educación no formal, brindará oportunidades para ingresar a ella y ejercerá un permanente control para que se ofrezcan programas de calidad. (Congreso de la República de Colombia, 1994, pág. 13)

Esta educación no formal se proyectó inicialmente hacia las personas adultas o rurales que hubiesen tenido dificultad para permanecer en el servicio educativo pero que deseaban continuar sus estudios. El gobierno nacional, va observando que hace falta ofrecer otro tipo de ofertas educativas para aquellos que aún no están en edad adulta y que tampoco están dentro del marco de la discapacidad o la ruralidad y es así como probablemente se da surgimiento a los modelos flexibles en nuestro país

Los Modelos Educativos Flexibles son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional. Estos modelos se caracterizan por contar con una propuesta conceptual de carácter pedagógico y didáctico, coherente entre sí, que responde a las condiciones particulares y necesidades de la población a la que se dirigen. También cuenta con procesos de gestión, administración, capacitación y seguimiento definidos, además de materiales didácticos que guardan relación con las posturas teóricas que las orientan (M.E.N. Ministerio de educación nacional, 2013)

En la actualidad, Colombia cuenta con 8 tipos de modelos flexibles que buscan acompañar y ejercer un derecho fundamental de acceso a la educación, acorde a las necesidades particulares. Para este caso específico solo se centró la atención en el modelo flexible de Aceleración del aprendizaje, ya que la pregunta que inspiró este trabajo de investigación se focaliza en la población que hace parte de este modelo.

Aceleración del aprendizaje planteado desde el MEN, “es un Modelo escolarizado de educación formal que se imparte en un aula de la escuela regular, los beneficiarios deben saber leer y escribir. Permitiendo a los estudiantes completar la primaria en un año escolar” (M.E.N. Ministerio de educación nacional, 2013), la meta que se persigue desde los diferentes módulos de trabajo y su metodología por proyectos, es lograr avanzar en el proceso



de escolarización y lograr alcanzar los conocimientos básicos para empezar la básica secundaria.

El modelo busca apoyar a niños, niñas y jóvenes de la básica primaria que están en extraedad, con el fin de que amplíen su potencial de aprendizaje, permanezcan en la escuela y se nivelen para continuar exitosamente sus estudios. Fortaleciendo la autoestima, la resiliencia, enfocándolos a construir su proyecto de vida (M.E.N. Ministerio de educación nacional, 2013)

Son diferentes formas que buscan en nuestro país para ampliar la oferta educativa y apoyar a aquellos que por diferentes motivos han presentado dificultades en el proceso escolar y motivarlos a continuar sus estudios por medio de programas que los forman en los contenidos básicos para iniciar la secundaria. Este proceso de transición es precisamente el que despertó todo mi interés en investigar sus razones, problemas o dificultades que llevan a que se dificulte la culminación del ciclo obligatorio y en consecuencia, optar por otras alternativas que se encuentran por fuera del sistema de escolarización.

De acuerdo con lo anterior y desde mi experiencia como docente de las aulas de aceleración del aprendizaje desde hace más de 14 años, he podido observar que los estudiantes que hacen parte del programa vienen influenciados o marcados por un camino lleno de fracaso escolar y repitencias constantes, aspectos que determinan que posteriormente sean sesgados dentro de las instituciones.

Es esencial entonces, con miras a clarificar algunas de las características de los estudiantes, que defina a continuación aquello a lo que algunos autores han nombrado como “fracaso escolar” y que se convierte en un centro de interés y a la vez de discriminación dentro del ámbito educativo.

#### **4.4. Fracaso escolar y su connotación en este contexto de la investigación**

De acuerdo con lo que venimos trabajando desde paginas anteriores, Aceleración del aprendizaje es un modelo adaptado por el gobierno colombiano (originalmente, parte de Brasil) que busca atender, recibir y apoyar a los estudiantes que se encuentran en extra edad



de acuerdo a su ultimo grado de escolarización. Estos niños, niñas y jóvenes se acercan a cada una de las instituciones con una maleta llena de rechazos, reproches, anhelos y frustraciones que van sumando para que autoestima se encuentre deteriorada y ellos tengan poca fe en sí mismos.

La mayoría lleva un largo recorrido por diferentes escuelas que han alimentado un sentimiento de fracaso escolar que obstaculiza una visión prometedora de su futuro, pero que en este modelo, deben empezar a transformar hacia un sentir de autonomía, autocontrol, autoimagen y autoexigencia que contribuya a fomentar un sentimiento positivo hacia sí mismos.

Para comprender con mayor claridad aquello a lo cual de forma folclórica llamamos “fracaso escolar”, es necesario entrar a dialogar con diferentes pensadores que se han interesado por este concepto. Para empezar, Mofokozi plantea que

El fracaso escolar se definiría como la incapacidad del alumno para cumplir los objetivos propuestos, explícitamente o no, por la escuela. Eligiendo el punto de vista del educando el fracaso escolar aparece como la incapacidad del alumno para alcanzar un cierto grado de satisfacción y autorrealización personal. En relación con la propia institución escolar el fracaso consiste en la impotencia de cumplir los objetivos sociales. En cualquier caso el elemento definitorio esencial es la incapacidad de conseguir el objetivo asignado por otros o por uno mismo (Mafokozi, 1991, pág. 173)

Desde esta definición, podemos observar que el fracaso escolar tiene como mínimo tres perspectivas para ser comprendido, estas son: el contexto escolar, el educando y la institución educativa; lo que nos lleva a pensar que no se reduce únicamente a la pérdida o repitencia del grado por parte del estudiante, aquí se involucran otros elementos donde cada uno de ellos posee unas metas propias que acompañan el paso por la escuela; son objetivos claros, estáticos y uniformes que enmarcan a los estudiantes dentro de una serie de propósitos, logros, objetivos, competencias que están jerarquizadas por grados académicos y que es indispensable que cada uno de los estudiantes los adquieran para poder continuar el ciclo educativo o el paso por la escuela de la manera más tranquila y uniforme posible.



Con base en lo anterior, me surgen cuestionamientos tales como: ¿Qué pasa con aquellos que no son capaces de bailar al mismo ritmo de la escuela? ¿Qué pasa con los estudiantes que se revelan a la uniformidad, a la homogeneización?, en palabras del mismo Mafokozi “en otras propuestas, la escuela es innecesaria y debe ser sustituida por un sistema educativo no alineante y menos constringente” (Mafokozi, 1991, pág. 172), se debe buscar tener una mirada más amplia, que dé cabida a lo diverso, a lo espontáneo, a la individualidad y no a la búsqueda de homogeneización permanente a través de los planes de trabajo o currículos estáticos y rígidos. Fracaso escolar de acuerdo con este autor va de la mano con la frustración como sentimiento que castra ciertas esperanzas por la falta de satisfacción de las metas impuestas (en la mayoría de las ocasiones) por otro.

En busca de complementar lo antes planteado y poder llegar a una comprensión más amplia, traigo a colación a Escudero Muñoz (2005), cuando habla de los Modelos ecológicos para la comprensión de la vulnerabilidad y la exclusión educativa, en tanto en estos se comprende el fracaso escolar como un riesgo de exclusión educativa, que implica la revisión de seis aspectos a saber

- a) *Personales y sociales de los estudiantes*: salud y posibles discapacidades físicas y mentales, [...] falta de medios y condiciones para el estudio en casa.
- b) *Características familiares*: estructura y composición familiar, clima familiar [...] la valoración de la escuela, el estudio y el desarrollo de hábitos de comportamiento y actitudes en relación con el trabajo escolar.
- c) *Influencia del grupo de iguales*: en sus aspectos negativos, pueden representar cierta presión en contra del rendimiento y la excelencia escolar, pudiendo llegar a una cultura anti-escuela y delincuencia en situaciones extremas.
- d) *Características de la comunidad de residencia*: pobreza del entorno social, peligrosidad, vandalismo, ruralidad, alcoholismo y desempleo, bajo nivel cultural, dependencia de sistemas de protección social y declive económico.
- e) *Entorno escolar*: clima escolar interesante o aburrido, [...] la existencia o no de apoyo social, orientación y consejo y sus posibles modalidades; la ratio de las aulas y la política de agrupamiento de los estudiantes, estructuras de segregación por niveles [...] entre otros.



## Facultad de Educación

f) *Políticas sociales y educativas*: ordenación del sistema escolar, política curricular: diseño, recursos, materiales y apoyos; profesorado y formación; inspección, evaluación, rendición de cuentas y discriminación positiva; políticas de apoyo y estímulo de proyectos de renovación y mejora con plazos cortos y medios; articulación de la políticas escolar con las municipales y sociales; políticas sociales, económicas y laborales de lucha contra la exclusión social y mecanismos de protección social. (Escudero Muñoz , 2005, pág. 15)

Los seis aspectos mencionados por el autor y traídos a este trabajo de forma resumida y concreta, dan cuenta a mi forma de ver la situación, de que el fracaso escolar puede ser visto como una consecuencia a diferentes factores que influyen en la vida del estudiante y que posiblemente, se queden por fuera otra gama de aspectos que solo podrían ser expresadas por los mismos estudiantes al momento que se decida escuchar sus voces, sus necesidades y sus realidades particulares.

Se trata, pues, de fenómenos que evidencian desajustes mutuos entre estudiantes y centros: ni los primeros logran atenerse, seguramente por múltiples factores, a un determinado orden y reglas escolares, ni los centros piensan, son capaces o quieren tomar en consideración de modo efectivo sus realidades y desapegos (distancias culturales, personales, afectivas, etc.) de la educación (Escudero Muñoz , 2005, pág. 17)

El fracaso escolar puede incluir esa falta de armonía entre los intereses de estudiantes y las directrices u objetivos de los centros educativos, como dice el autor antes mencionado, este problema no se reduce únicamente al alumno, es necesario desviar la mirada hacia otras instancias también. Puede también acaso hablar un sin número de vivencias individuales de cada sujeto que hacen que llegue al aula de clases con su propio universo lleno de insatisfacciones, preocupaciones y hasta necesidades básicas sin resolver que obstaculizan o tal vez dificultan ese caminar por la escuela.

La propuesta de Escudero al comprender el fracaso escolar como un riesgo de exclusión educativa o de vulnerabilidad desde los modelos ecológicos nos ayuda a comprender que dicho fenómeno está compuesto por los aspectos antes mencionados y que interactúan



simultáneamente, generando la necesidad de ser ahondados cada uno de ellos para poder llegar a determinar cuál está marcando mayor énfasis para que se vea afectado su proceso.

En esta investigación y cómo ya lo he mencionado en párrafos anteriores, el interés se centra en identificar aquellos factores que influyen en el proceso de transición a la secundaria de los estudiantes del aula de aceleración del aprendizaje, ya que muchos de ellos logran acoplarse nuevamente al sistema regular de educación<sup>4</sup> y continuar sus estudios y en otros casos desertan del proceso de la secundaria, tal vez influenciados por alguno de los factores que cita Escudero en su estudio.

En concordancia con lo que vengo desarrollando, encuentro trabajos importantes que hacen un consolidado de lo que es fracaso escolar para diferentes autores y entran a concluir que “el fracaso escolar es la insuficiencia en la satisfacción de los estándares de logro, en otras palabras, el no alcance de los objetivos escolares planteados por la institución” (Lara García, González Palacios , González Álvarez , & Martínez González , 2014, pág. 73) pero que a su vez, este término puede asumirse de forma ambigua o estricta, depositando la responsabilidad solo en los estudiantes, pero que también asumiendo una serie de aspectos como las que plantea Escudero, “se trata de una categoría muy ambigua, al grado de que en su conceptualización se incluyen situaciones o realidades muy heterogéneas” (Lara García, González Palacios , González Álvarez , & Martínez González , 2014, pág. 73) que no pueden llegar a universalizarse, pues cada estudiante es un sujeto particular con un cúmulo de vivencias que influyen en el caminar por la escuela y como dicen los autores, este fracaso escolar lleva de una u otra manera a un proceso de exclusión no solo educativa sino también social.

Es por lo anterior que el modelo de Aceleración del aprendizaje se convierte en una estrategia flexible que busca atender y escuchar de forma oportuna estos estudiantes que dentro de su recorrido por la escuela, llevan consigo una historia marcada por el fracaso

---

<sup>4</sup> Educación regular o educación formal: la que se establece en la ley 115 de 1994 por grados y por áreas o asignaturas.



escolar y que desean continuar sus estudios, atendiendo a las metas institucionales planteadas desde los módulos de trabajo, pues la metodología por proyectos que se maneja dentro de este modelo flexible, permite apropiarse del conocimiento desde temáticas que están más cerca de sus propias realidades.

### **4.5. ¿y si pensamos tal vez en sus procesos de aprendizaje?**

A través de todas las líneas que vengo desarrollando en este marco conceptual, estoy tratando de acercarme por varios frentes hacia algunas de las características que poseen los estudiantes de Aceleración del aprendizaje o que influyen de una u otra manera en su proceso de transición a la secundaria.

En el apartado anterior, desarrollé a groso modo asuntos que hacen parte del fracaso escolar (característica de muchos de los estudiantes de este modelo), pero como dato importante, encontré que Escudero (2005), desarrolla seis características que hacen parte de este concepto y que pueden influenciar su paso por la escuela. Ahora es el turno de abordar quizás aspectos como son “el aprendizaje” siendo este el número uno que nombra el autor, no como tal, pero el habla de unas características personales y sociales de los estudiantes y el aprendizaje, se convierte en algo esencial para todas las personas cuando pasan por la escuela o por el sistema educativo.

Aunque hablar de aprendizaje implicaría una investigación completa debido a las múltiples características que han ido surgiendo a través del tiempo y las diversas transformaciones que le han dado al concepto desde las diferentes teorías que lo han abordado, aquí pondremos la mirada específicamente en lo que implica un aprendizaje significativo, asumiendo las posturas clásicas de Ausubel, contextualizándolas con el centro de interés de esta investigación.

Iniciaré entonces, trayendo la afirmación de Ausubel (s.f.)





## Facultad de Educación

El aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización (Ausubel, s.f. pág. 1)

Este autor parte de que el estudiante no es una tabla rasa del cual se debe partir desde cero, sino que es un cumulo de conocimientos adquiridos también desde la experiencia, que le permite tener un soporte previo a nivel cognitivo para ir relacionando la información que se le va presentando en el contexto educativo o a nivel general.

Los estudiantes de Aceleración del aprendizaje, son niños y jóvenes que vienen con toda una trayectoria educativa de fracaso escolar y por ende, con un repertorio de saberes no solo de carácter académico, sino también social que le favorecen o dificultan la asociación de la información y el engranaje de los saberes para poder construir otro tipo de asociaciones académicas que le lleven a utilizar el aprendizaje desde una visión practica para su vida cotidiana.

Es a partir de esos procesos de asociación, donde se genera lo que el autor llama Aprendizaje Significativo que consiste en “que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel , 1976, pág. 1), se trata de la disposición que muestra el estudiante en desarrollar todo un proceso de agrupación de la información y su relación con los saberes previos que lo acompañan y desde allí producir sus engranajes particulares y construcciones propias que sean llevadas a la cotidianidad o a sus diferentes realidades.

La estructura del modelo de Aceleración del aprendizaje, busca a través de su metodología por proyectos, que los aprendizajes sean significativos y relevantes, a partir de temáticas que sean de interés para los estudiantes, y así aprender desde un trabajo práctico y contextualizado desde la experiencia propia.

La característica más importante del aprendizaje significativo es que, produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y



## Facultad de Educación

son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsensores pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva (Ausubel, s.f., pág. 2)

Desde la psicología desarrollista cada ser humano posee unas características cognitivas particulares que favorecen u obstaculizan ciertos procesos de aprendizaje, de esta manera al interior de las aulas de aceleración, se hace imprescindible identificar las características particulares de cada uno de los estudiantes, no solo en cuanto a su potencial cognitivo, sino también, reconocer aquellos aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales y hasta económicos que intervienen en el proceso de aprendizaje y de esta manera, poder potenciar o movilizar al estudiante hacia saberes que vayan más allá de los que actualmente posee, lo que Vigotsky llamaría Zona de desarrollo próximo, que de acuerdo al autor, consiste en

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Baquero, 1997, pág. 137)

Se trata de ese saber que desconoce el estudiante y que se le presenta como nuevo con ayuda de otro que ya lo maneja, un saber que debe tratar de partir de lo que el ya conoce para poder movilizar el conocimiento un paso más allá de lo que ya posee y que posteriormente, pueda ejecutarlo de forma independiente, cuando el aprendizaje ya haya sido adquirido.

Lo anterior es lo que se espera logre la implementación del modelo de aceleración del aprendizaje propuesto por el Ministerio de educación Nacional, partir de los saberes que ya posee el estudiante independiente del ultimo grado que haya cursado y llevarlo hasta un punto de conocimiento que le permita enfrentarse con el grado sexto<sup>5</sup>, pero es en ese proceso de transición donde se juegan nuevamente con la motivación e interés por permanecer en el sistema escolar, toda vez que el egresado del modelo de aceleración encuentra un cambio en

---

<sup>5</sup> El grado sexto es el primer grado del ciclo de la básica secundaria o el bachillerato como es llamado en Colombia



las metodologías y estrategias de enseñanza de los docentes del grado sexto. Partiendo de esta realidad, es pertinente abordar el concepto de prácticas docentes y las estrategias de enseñanza.

### **4.6. La práctica docente y las estrategias de enseñanza**

Retomando a Escudero (2005), quien plantea que el entorno escolar es un aspecto que influye en el fracaso escolar y dentro de este la práctica docente y las estrategias de enseñanza, se hace necesario dialogar con estos conceptos para ello se propone comprender con García Cabrero , Loredó Enríquez, & Carranza Peña , (2008) que:

La práctica docente (la enseñanza que ocurre en el aula) es multidimensional por los diversos acontecimientos simultáneos que en ella ocurren. La enseñanza se caracteriza también por su inmediatez, dado que los acontecimientos ocurren con una rapidez extrema y en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y de dirigir. Finalmente, es imprevisible, ya que ocurren situaciones que sin estar previstas, dan un giro a la clase que sale de lo estimado, lo que resulta favorable en algunas ocasiones. En suma, Doyle enfatiza la complejidad del análisis de la práctica docente del profesor, que básicamente hace referencia al quehacer de éste en el aula (pág. 5)

Con lo anterior se comprende que la práctica docente está vinculada al quehacer en el aula de clase, a ese proceso de la enseñanza, al acto que desarrolla cotidianamente un docente, de compartir y reconstruir con sus estudiantes un saber determinado, que más que certezas generan incertidumbres tanto en el estudiante como en el docentes, sin embargo la tarea del docente es poder delinear un proceso que le permita medianamente advertir los aciertos y desaciertos en su práctica en tanto los aprendizajes de los estudiantes, es aquí donde emergen las estrategias de enseñanza, que siguiendo a (Anojovich & Mora , 2009) se comprenden:

Las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué



queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (Anojovich & Mora , 2009, pág. 4)

Desde esta perspectiva se comprende que las estrategias de enseñanza son todas las acciones que planea y realiza el docente para lograr el aprendizaje en sus estudiantes. Por tanto, con ellas se busca favorecer:

[...] algún tipo particular de comunicación e intercambio tanto intrapersonal como entre los alumnos y el profesor, y entre cada alumno y el grupo. Una vez decidida la estrategia y antes de ponerla en acción, es necesario definir y diseñar el tipo, la cantidad, calidad y la secuencia de actividades que ofreceremos a los alumnos (Anojovich & Mora , 2009, pág. 6)

Lo anterior plantea que las estrategias de enseñanza deben ser secuenciales, intencionadas, en tanto el aprendizaje requiere de múltiples procesos, incluso de realizar varias veces la misma acción, y generar situaciones en las cuales el sujeto pueda recrear lo aprendido, de este modo se evidencia la relación entre estrategias de enseñanza, el proceso de aprendizaje y las estrategias de evaluación.

Con base en lo anterior, la evaluación dentro de estos aspectos, debe ser un proceso coherente, continuo y que incluya la observación constante del estudiante en la medida que va avanzando y apropiándose de los diferentes conocimientos y más aún, siendo coherentes con el modelo de aceleración del aprendizaje, evidenciar que ese saber que se está compartiendo con ellos, esté teniendo impacto de aplicación en sus contextos cotidianos.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

---

**Facultad de Educación**

### **CAPITULO III**

#### **FORMAS Y MODOS DE INVESTIGAR**

**Hay diferentes caminos para escuchar las palabras de los niños y jóvenes y debemos asumir alguno de ellos con el objetivo de escuchar desde sus propias palabras, aquello que para ellos es importante en la vida... son formas diferentes de conocer el mundo y que como maestros deberíamos conocer**



### **5. Memoria Metodológica**

#### **5.1. Caminando por los senderos de la investigación cualitativa**

Querer escuchar las voces de los estudiantes y los egresados, implica adentrarse en un proceso de investigación Cualitativa, que favoreciera la interacción con los sujetos investigados, conocer sus entornos y poder intercambiar percepciones y concepciones del mundo que son particulares en cada estudiante (como lo es en este caso), esta investigación permitió a su vez realizar un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se tomaron decisiones sobre lo investigable, en tanto se estuvo en constante interacción con el objeto de estudio, lo cual permitió hacer un trabajo de investigación con los jóvenes como parte activa del proceso. Como lo plantea Hernández Sampieri “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández Sampieri , 2014, pág. 358)

La investigación cualitativa permitió realizar un proceso amplio de observación, comprensión e indagación de sucesos, facilitó como se dijo en el párrafo anterior, interactuar con los sujetos participantes, escucharlos y atender de forma activa sus palabras y formas de apropiarse del universo. Es por esto, que en este proceso de investigación, se buscó de una manera muy concreta dar voz a los egresados del modelo aceleración del aprendizaje con miras a conocer, identificar y dar lugar a sus opiniones, permitiendo reconocer desde sus propias palabras aquellas cosas que afectan y permean su ser y llevan en consecuencia a tomar decisiones de deserción o permanencia en la educación regular cuando pasan a la secundaria.

Este tipo de investigación a la vez permitió ahondar en ciertas problemáticas o situaciones particulares que aquejan a los sujetos o a un determinado contexto, pero implicó a la vez, tener un amplio conocimiento acerca de ese tema específico a abordar para poder



llegar a realizar procesos comprensivos o de análisis de esas situaciones o respuestas particulares de los sujetos, es:

[...] una especie de plan de exploración (entendimiento emergente) y resultan apropiados cuando el investigador se interesa en el significado de las experiencias y los valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas y el ambiente natural en que ocurre el fenómeno estudiado, así como cuando buscamos una perspectiva cercana de los participantes (Hernández Sampieri , 2014, pág. 364)

En esta investigación cualitativa se le otorgó un lugar importante al egresado del modelo de aceleración del aprendizaje de la institución Bernardo Arango Macías del municipio de la Estrella, en cuanto es quien a vivido el proceso de transición del aula de aceleración al aula regular de grado sexto. Sus aportes individuales permiten llegar a un colectivo de análisis y comprensión que pueden incluir al investigador, ya que este posee también conocimientos al respecto que le exigen asumir una posición crítica y analítica “el punto de partida de una indagación cualitativa es la presencia del investigador en el contexto, donde comienza su inducción” (Hernández Sampieri , 2014, pág. 364), su conocimiento y su proceso de apropiación e inferencia frente a los diferentes aportes de los participantes.

Enfocar este trabajo desde una mirada de investigación cualitativa implica que se tenga en cuenta una especie de multimétodo como lo plantean a continuación

[...] multimétodo focalizado, incluyendo interpretación y aproximaciones naturalistas a su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su situación natural, tratando de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga. La investigación cualitativa incluye la recolección y el uso estudiado de una variedad de materiales empíricos —estudios de caso, experiencia personal, introspección, historias de vida, entrevistas, textos de observación, históricos, de interacción y visuales— que describen la rutina, los momentos problemáticos y los significados en la vida de los individuos (K. Denzin & S. Lincoln, 1994, pág. 2)

Cada respuesta de cada sujeto le dió un tinte especial a los datos, como dice Creswell en su texto *Qualitative Inquiry and Research Design*, la investigación cualitativa se va tornando como un tejido intrínseco de varios hilos de colores, texturas y materiales



diversos (W. Creswell, 2010), hilos coloridos que son dados a partir de las palabras y que hacen parte del proceso de investigación. Se convierte en un tejido de saberes, voces e información que se entrelaza con la vida, con las realidades de los jóvenes, con los contextos y que aportan datos relevantes para ser analizados y comprendidos.

Es por esto y por lo mencionado en párrafos anteriores, que el presente trabajo realizó un abordaje cualitativo, ya que se buscó a partir de las entrevistas semi estructuradas, escuchar a los egresados del modelo de Aceleración del Aprendizaje, escucharlos desde su sentir individual, sus formas de percibir el proceso de cambio hacia el aula regular (sexto grado) y de esta manera poder realizar un acercamiento hacia la abstracción de ciertas hipótesis que den cuenta del proceso de transición que viven los egresados del modelo de aceleración cuando pasan a la secundaria.

### **5.2. Navegando en el enfoque Hermenéutico**

En conjugación con el paradigma cualitativo, se precisa que esta investigación se encuentra dentro de un enfoque Hermenéutico, el cual, estima la importancia de la realidad tal y como es vivida por el hombre, sus ideas, sentimientos y motivaciones, para de ésta manera identificar, analizar, interpretar y comprender la naturaleza profunda de las realidades de cada sujeto, su estructura dinámica al interior de ellas y es a través de sus palabras y las respuestas que nos brindaron, ya que la hermenéutica implica “ la posibilidad de mediar la comprensión del hombre en tanto hablante, entendiendo que en tanto hablante lleva en sí su propia comprensión” (Ríos Saavedra , 2005, pág. 53)

En coherencia con este enfoque cada egresado del modelo de aceleración lleva consigo los procesos de comprensión y aprehensión de sus propias vivencias y es dentro de estas dinámicas de trabajo que las entrevistas se convierten en la herramienta para capturar los relatos y experiencias a propósito de la transición al aula regular de grado sexto, y comprender e interpretar con ello por qué deciden permanecer o desertar del sistema escolar una vez han pasado al aula regular. Son sus palabras sus respuestas a las preguntas de la





entrevista semi estructurada, las que ayudan a generar confrontaciones, análisis y comprensiones frente a las dinámicas de la transición a la educación regular.

El enfoque Hermenéutico busca especialmente eso, conocer las propias realidades y sentires de los sujetos y las maneras bajo las cuales van construyendo sus propias realidades y configuraciones personales. Se utilizó el lenguaje como el principal instrumento para recolectar la información. Este tipo de enfoque no solo analiza “el habla que está detrás del texto, sino aquello de lo cual se habla, la cosa del texto, el tipo de mundo que la obra despliega delante del texto” (Ríos Saavedra , 2005, pág. 56) el mundo que pintan las palabras, el tejido y los diferentes colores de los hilos que se entrelazan.

Son sus palabras y su experiencia, los insumos indispensables para desarrollar este proceso, ya que la hermenéutica como se ha venido diciendo a través de los párrafos anteriores, “considera al lenguaje como un elemento configurador de lo que la persona humana es y, a la vez, de la realidad primaria en la que el hombre se encuentra inmerso” (Ríos Saavedra , 2005, pág. 53) por esto sus palabras, su testimonio y las respuestas de los estudiantes y los egresados, se convirtieron en un dato indispensable para mirar la realidad escolar desde otras ópticas, desde sus experiencias y los significados que le otorgan a ellas.

Lo expuesto anteriormente, permite apreciar la experiencia como elemento fundante del proceso hermenéutico, ya que ésta incorpora inevitablemente la dimensión temporal y con ello el reconocimiento histórico de esas vivencias. Esto requiere del reconocimiento de un sujeto consciente y por tanto con capacidad de reconocer su historicidad; en palabras de Ricoeur (citado por Ríos Saavedra, 2005)

Tiene una importancia fundamental puesto que está íntimamente relacionado con la temporalidad, marcando, articulando y clarificando la experiencia humana. Es decir, cuando un sujeto narra, está articulando su experiencia personal en el tiempo, con lo cual, en el acto de narrar, se configura una trama ocurrida en un tiempo determinado y, además, se establece una conexión entre el tiempo en el cual ocurre la trama y el presente desde el cual se la narra (Ríos Saavedra , 2005, pág. 54).



Tener una visión hermenéutica en este proceso de investigación con egresados del modelo de Aceleración del Aprendizaje, es una oportunidad para adentrarnos en las finas líneas del lenguaje, es sumergirse en los discursos, en las palabras y en las intenciones puestas en cada narración o respuesta dada a las preguntas planteadas y poder hallar a través de ellas razones, justificaciones, hipótesis o planteamientos específicos frente a la pregunta esencial que demarca la investigación.

Todo lo dicho en líneas anteriores muestra con claridad la importancia de que el investigador que se incline por este tipo de procesos, está en la obligación de realizar diversos ejercicios interpretativos que le permitan develar lo inteligible de esos discursos específicos, lo que se encuentra entre líneas, lo que se esconde en los silencios y acercarse a las fibras del sentido y el significado de las palabras o las respuestas a las preguntas.

### **5.3. Caminando hacia el apoyo de un método**

En coherencia con el enfoque Hermenéutico, para esta investigación se opta por la entrevista semiestructurada como técnica de investigación, en cuanto es la más pertinente para recolectar las voces, testimonios y experiencias de transición al aula regular de grado sexto de los egresados del modelo de aceleración del aprendizaje.

Dentro de este proceso de investigación, también se buscó tener en cuenta ambas voces (las del investigado y las del investigador), “no se trata de anular los prejuicios, los supuestos propios, sino de ponerlos en juego en el diálogo intercultural” (Ángel , 2011, pág. 23), se trata, como se dijo en párrafos anteriores, de un diálogo, un tejido armónico de palabras y colores que llevan a la conjugación de saberes particulares expresados por los sujetos.

Fue una serie de diálogos en contexto, en su ambiente cotidiano, en sus dinámicas grupales, donde procure de forma continua evitar establecer un juicio de valor como investigadora, y de esta manera no asignar juicios a sus diferentes respuestas; fue la oportunidad de escuchar y poder comprender sus visiones frente a este proceso de cambio de un modelo flexible hacia la educación regular.



Se convierte de forma continua en una práctica reflexiva acerca de las imágenes que el investigador construye a partir de la interacción con los sujetos, en este caso particular, mi papel como investigadora está inmerso dentro de la cotidianidad que viví con los egresados del modelo, es un ir y venir de experiencias que se viven y se analizan no solo de forma aislada, sino inmersas en un contexto, en unas prácticas en unas formas particulares de relacionarnos unos con otros dentro del aula de clase y dentro de la institución educativa; el investigador se “centra en comprender el mundo de significaciones que las personas le atribuyen a sus propias experiencias y que conforman el universo simbólico” (Galeano M. , 2004, pág. 68).

Tener en cuenta la entrevista semiestructurada como técnica, permitió tanto partir de las categorías como estar abierta a descubrir categorías emergentes a partir de sus respuestas y de esta manera se abrió la posibilidad de “captar el punto de vista, el significado, las motivaciones, intenciones y expectativas que los actores otorgan a sus propias acciones, proyectos personales” (Galeano M. , 2004, pág. 69) fueron los egresados del modelo de aceleración quienes a partir de la interacción y las respuestas a las preguntas, permitieron ahondar en los aspectos relevantes que ellos viven a través de la experiencia en ese proceso de transición hacia la secundaria.

### **5.4. Encuentro con el Instrumento**

La entrevista semi-estructurada es una técnica que requiere del diseño de una guía de preguntas que posibilite el dialogo alrededor del fenómeno que se está estudiando en tanto, “El sentido de la vida social se expresa particularmente a través de discursos que emergen constantemente en la vida diaria, de manera informal por comentarios, anécdotas, términos de trato y conversaciones” (Guber, 2001, pág. 1) es entablar un diálogo a través de las preguntas y las inquietudes no solo del investigador sino también del sujeto investigado. Es un ir y venir de palabras que permitieron tejer respuestas o tal vez mayores dudas hacia la pregunta de investigación formulada. “la entrevista es una relación social de manera que los



datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistado en el encuentro” (Guber, 2001, pág. 2), el entrevistado no responde una serie de preguntas despojándose de su ser, sino que en cada respuesta, deja entrever aquello que lo constituye como sujeto.

En este proceso de investigación, se desarrolló una entrevista semi estructurada que trato de abordar a los estudiantes de grado sextos egresados del programa de aceleración, no solo desde su posición como estudiantes, sino también como sujetos que están inmersos en unas dinámicas familiares, escolares, sociales y culturales que le son propias a un contexto determinado y uno de ellos es ser parte de la Institución Educativa Bernardo Arango Macías, pues es de esta institución que fue seleccionada la población a ser entrevistada. Las preguntas que orientaron la conversación fueron similares para los egresados que permanecieron y para los que desertaron se realizó la modificación en algunas de ellas en cuanto su condición de desertores. después de realizar el pilotaje y la revisión de expertos se concretaron las siguientes preguntas:

### *Preguntas*

- 1. ¿actualmente estudia?*
- 2. ¿Qué te llevo a abandonar la secundaria?*
- 3. ¿Cómo te gustaba realizar los trabajos, en grupo o solo?*
- 4. ¿consideras que hay cosas que te hicieron sentir incomodo en el grupo?*
- 5. ¿Qué criterios consideras tenían tus compañeros para elegirte como compañero de grupo de trabajo?*
- 6. ¿Qué aspectos crees se deben fortalecer en la secundaria que te ayuden a permanecer?*
- 7. ¿Qué cosas quisieras que se repitieran en grado sexto que tuviste en aceleración del aprendizaje?*
- 8. ¿con quién vives?*
- 9. ¿Qué apoyo te brindaron en tu casa para seguir estudiando?*
- 10. ¿tienes un espacio agradable y dispuesto para estudiar en tu casa?*
- 11. ¿consideras que tu familia influencio tu decisión de salirte de estudiar?*
- 12. ¿te gustaría recibir más apoyo por parte de tu familia para retomar tus estudios?*
- 13. ¿Qué vivencias recuerdas del grupo de aceleración del aprendizaje que te gustaría se vivieran también en el grado sexto?*



14. *¿consideras que los compañeros de grado sexto influyeron en tu decisión de salirte de estudiar?*
15. *¿crees que el lugar donde vives te favorece para continuar con tus estudios?*
16. *¿crees que los profesores de grado sexto influyeron en tu decisión de desertar de aceleración del aprendizaje?*
17. *¿consideras que la manera de trabajar en aceleración del aprendizaje es novedosa y motivadora?*
18. *¿Qué actividades recuerdas de aceleración del aprendizaje que quisieras que se repitieran en grado sexto?*
19. *¿Qué actividades en grado sexto te motivaron a desertar?*
20. *¿le recomendarías el modelo de aceleración del aprendizaje a otras personas?, ¿Por qué?*
21. *¿crees que hay cosas que se le deban cambiar al modelo de aceleración del aprendizaje?*

Como se aprecia en este listado hay preguntas para desertores como para no desertores, sin embargo, en el ejercicio de campo estas se separaron para no generar confusiones en los participantes.

### **5.5. Selección de la población**

Finalizando el año 2016 les conté a los estudiantes del modelo de aceleración que para el año siguiente pasarían al aula regular de grado sexto, acerca del proceso de investigación en el cual me encontraba y deje abierta la invitación para que, al siguiente año, hicieran parte activa de dicho proceso. Para el año 2017 empecé a realizar el sondeo acerca de cuáles estudiantes continuaban en la institución y ya para el mes de mayo aproximadamente, identifique cuantos habían desertado del proceso de escolarización.

Con esta información, para este mismo mes se citó a los egresados del modelo de aceleración a una reunión informativa con el objetivo de contarles específicamente acerca del proyecto de investigación y motivarlos a ser parte de la misma. Cuando se terminó de exponer la propuesta, diez de los estudiantes asistentes (3 desertores y 7 escolarizados), manifestaron inicialmente querer participar del proceso. Pero al momento de firmar el consentimiento informado, lograron diligenciarlos los tres egresados del modelo de



aceleración que habían desertado del grado sexto y solo tres de los que aún permanecían en la institución. estos participantes oscilan entre los 13 y los 17 años de edad.

En dicha reunión se plantearon las siguientes claridades éticas:

- La investigación que se estaba realizando era con fines educativos, por lo tanto, no iban a tener una remuneración económica a cambio de su participación.
- Podían retirarse del proceso en el momento que lo desearan o creyeran conveniente.
- Se mantendrían sus nombres bajo un seudónimo o con un código específico que permitiera mantener el anonimato.
- Se informó que se desarrollarían unas entrevistas que se iban a grabar ya fuera en audio o en video y al momento de su transcripción, se haría relectura de la misma antes de utilizar los datos allí recolectados.
- Al momento de terminar el proceso de investigación, se convocaría a reunión para socializar los resultados y escuchar los aportes adicionales que tengan para el proceso o para a la institución.

### **5.6. Consideraciones éticas**

Las consideraciones éticas abordadas con los participantes y expuestas a ellos y sus familias, se focalizaron en los siguientes aspectos (Anexo 1)

- Mantener el anonimato los nombres de los participantes, utilizando un código de clasificación.
- El análisis y los resultados que salieran de la investigación serán abordados exclusivamente con fines académicos.



## Facultad de Educación

A nivel institucional los compromisos y las consideraciones éticas acordadas con el rector fueron las siguientes (Anexo 2):

- La identidad de la institución se mantiene sin necesidad de utilizar seudónimos o códigos específicos.
- Los resultados de la investigación, se revierten sobre la institución con miras a atender aportes o resultados que se puedan ver pertinentes al interior del colegio.
- Al finalizar el proceso de investigación, se socializarán los resultados con el rector de la institución y el cuerpo docente de la secundaria.

Al finalizar la reunión se concretaron los días para realizar la entrevista, los horarios y el lugar para llevarlas a cabo y lograr obtener toda la atención necesaria para explicarles las preguntas y conversar acerca del tema que nos convoca en esta investigación.

Desarrollar las entrevistas con los estudiantes que continuaban su proceso en la institución fue más fácil, aunque no se logró desarrollarla con los tres estudiantes al tiempo, si se realizaron encuentros individuales que permitieron un diálogo más amplio frente a las preguntas, sus dudas, sus sentires y todo aquello que fue fluyendo en la medida que se establecía el diálogo. Al ser una entrevista semiestructurada, las respuestas no fueron cerradas, dieron pie a establecer una conversación fluida en la medida que de ambas partes iban surgiendo otras inquietudes o comentarios que complementaron o permitieron una mayor comprensión de sus posiciones frente al proceso de transición que estaban viviendo en el colegio.

Con los egresados del modelo de aceleración desertores del grado sexto, se presentaron mayores dificultades para el encuentro, se tuvo como sitio neutral la Institución educativa. Fueron varias citas incumplidas, necesidad de llamarlos y uno de ellos, tuve que desplazarme hasta su vivienda ya que había perdido contacto con él porque el número celular aparecía fuera de servicio. En su propia casa logre aplicar la entrevista y los otros estudiantes



desertores iban asistiendo a la escuela en horarios que se lograban concertar con un día de anticipación.

### 5.7. Análisis de la información

Realizar el proceso de análisis, discusión y resultados dentro de una investigación de carácter cualitativo y buscando tener credibilidad en la misma, implica realizar un proceso riguroso de recolección de la información y tener cuidado en el manejo de la misma

Captar lo que es «cierto», «conocido» o la «verdad» para los informantes en los contextos o en la situación social que viven los informantes requiere escuchar de manera activa, reflexionar y tener una relación de empatía con el informante. De acuerdo con esto, se puede decir que el objetivo del investigador es meterse en el mundo de las personas lo cual exige paciencia, reflexión y evaluación permanente para describir los sujetos de investigación (Castillo & Vásquez , 2003, pág. 165)

Atendiendo lo planteado por Castillo y Vasquez (2003), se describe a continuación el proceso de recolección, organización, transcripción y categorización de las entrevistas.

✓ El proceso inició con la aplicación de las entrevistas semiestructuradas a seis egresados del modelo: tres estudiantes que permanecen en grado sexto y tres desertores del mismo, para un total de seis entrevistas. Este proceso duró aproximadamente dos meses para su culminación. Todas las entrevistas fueron grabadas con el objetivo que no se perdiera información relevante en los diálogos que se generaban a partir de las preguntas. Una de ellas no quiso ser grabada, entonces respondió por escrito la entrevista.





## Facultad de Educación

✓ Posteriormente se realizó la transcripción de la información a texto escrito, en una matriz donde pude organizar la información de acuerdo con las preguntas de la entrevista, las respuestas, las categorías relevantes y las observaciones de la investigadora.

Al interior del cuadro se iba descargando la información de modo que a cada pregunta, se iban poniendo las respuestas que dieron los diferentes estudiantes y los

preguntas	respuestas	unidades de analisis o palabras claves	comentarios
	E1 Continuar estudiando y ganar el año	Continuar estudiando	el estudiante uno, considera que afuturo debe seguir estudiando
	E2 yo creo que terminar de estudiar y después conseguir plata para poder ayudarle a mi mama a conseguir una casa y también que mi hermanitos puedan estudiar en mejores colegios y también llegar a ser un profesional y una buena persona que le pueda ayudar a personas que lo necesiten, como mis vecinos y las personas que no están pasando por buenos momentos y yo creo que ya.	terminar de estudiar/ plata/ayudar	el estudiante uno, considera que afuturo debe seguir estudiando
¿Qué planes o proyectos tienes a futuro para tu vida escolar?	E3 llegar hasta el grado once con muy buenas notas sin perder ningún año y ser muy buen estudiante y ser respetuoso siempre y ser de los mejores estudiantes del colegio.	terminar de estudiar/continuar estudiando	el estudiante dos considera que debe terminar sus estudios, para acceder al empleo, pero es importante resaltar que considera también la necesidad de profesionalizarse.
	E1 llego hasta el grado once con muy buenas notas sin perder ningún año y ser muy buen estudiante y ser respetuoso siempre y ser de los mejores estudiantes del colegio.	[Terminar de estudiar]	el estudiante 3 quiere terminar la secundaria y ser reconocido como uno de los mejores estudiantes del colegio
	E1 / = yo creo que si es beneficioso porque esto me va a ayudar a salir adelante y tener otras garantías para poder trabajar en algo que me guste y pueda tener más oportunidades de ganar plata.	[continuar con los estudios]/salir adelante/garantías.	El estudiante 1 quiere obtener garantías y beneficios los cuales son ofrecidos por el estudio.
	E2 yo creo que si, porque si no estudio, ¿entonces qué va a ser de mí de mis planes? yo quiero seguir.		

desertores, cuando estás aplicaban para ambos.

✓ Al tener organizada toda la información, se pasó a realizar una relectura y una clasificación por colores las palabras que se repetían en las respuestas. Por ejemplo, se resaltaba con amarillo las veces donde se repetía familia, con verde donde se repetía amigos o se seleccionaban y agrupaban los párrafos que tenía relación con alguna de ellas.

✓ Lo que iba seleccionando, lo iba organizando en la casilla de las categorías relevantes o emergentes, pero dentro de lo observado hubo un común denominador en las categorías que se abordaron dentro del marco teórico, especialmente en lo planteado por Escudero, lo cual se va a poder observar en el capítulo siguiente.

✓ Finalmente, en las casillas de las observaciones de la investigadora, iba complementando la información no solo que había escrita, sino las percepciones propias de aquella comunicación no verbal que adquiría cada uno de los entrevistados. En este



## Facultad de Educación

espacio fui realizando el análisis de las palabras, las frases, los contextos, los estudiantes, la relación con las preguntas y como estas respuestas se iban interactuando de forma fluida con algunos de los conceptos que planteaba Escudero en el marco teórico, e incluso, la forma en que se relacionaban con algunas de las investigaciones que se leyeron en el proceso de los antecedentes.

✓ Del anterior ejercicio fueron configurándose unas categorías que permitieron comprender **La transición del modelo de aceleración al aula regular de grado sexto**, esta categoría tiene dos perspectivas la de los que permanecen y la de los que desertaron. Sin embargo, sus aportes confluyen en:

**la autoestima** como referente comparativo ente el modelo de aceleración y el aula regular.

**las prácticas de exclusión** como características del aula regular (grado sexto)

**estrategias de enseñanza** como otro referente comparativo ente el modelo de aceleración y el aula regular.

**Relaciones interpersonales docente estudiante** aspecto que también fue comparado ente el modelo de aceleración y el aula regular.

**Apoyo familiar**, como factor que influye en la permanencia en el aula regular.

Luego de todo el proceso descrito en estos renglones, se da paso al análisis de los resultados, la discusión, y conclusiones retomando para ello la pregunta que transversalizó este trabajo y los objetivos planteados para el mismo.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

---

**Facultad de Educación**

## **CAPÍTULO IV**

### **TEJIDOS DE FORMAS Y COLORES**

**Cada persona, cada estudiante y cada niño, niña o joven tiene en su interior sus propias formas de mirar la escuela**



### **6. Tejido de formas y colores desde las palabras de los egresados del modelo de aceleración del aprendizaje.**

Entrar en el capítulo de análisis de resultados de los datos recolectados a través de todo el desarrollo de la investigación y especialmente del instrumento seleccionado, implica generar (como lo planteo en el subtítulo) un tejido de formas y colores que traten de dar respuesta a la pregunta de investigación, a través de la visualización de los objetivos que inspiraron y guiaron el trabajo hacia el análisis y la meta final.

El proceso de análisis dentro de una investigación cualitativa es un ejercicio que requiere de rigurosidad por parte del investigador, ya que es difícil despojar el ser propio para observar e interpretar las palabras dichas por los estudiantes o los desertores.

La investigación cualitativa se caracteriza por ver las cosas desde el punto de vista de las personas que están siendo estudiadas. De esta manera el papel de los investigadores es entender e interpretar qué está sucediendo y ello se convierte en una tarea difícil, de un lado porque los investigadores no pueden abstraerse totalmente de su propia historia, de sus creencias y de su personalidad y de otro, por la complejidad de los fenómenos humanos (Castillo & Vásquez , 2003, pág. 165)

En este recorrido por la investigación hubo diferentes aprendizajes que llevaron a organizar unas experiencias a través de sus frases más significativas y sentidas desde su propia realidad. Ese tejido permitió evidenciar y poner en palabras aquellos aspectos que pasan por el pensamiento y el sentir de los estudiantes cuando se enfrentan al proceso de transición hacia la secundaria y esto se convierte en el objetivo central que se ha venido desarrollando a lo largo de este trabajo y es la respuesta a la pregunta: ¿Qué ocurre con los egresados del modelo de aceleración del aprendizaje en la transición al aula regular de Básica secundaria en cuanto a la permanencia y la deserción en el grado sexto?.



En éste capítulo trataré de llevarlos por el viaje de las construcciones que logré realizar a través de los relatos de los egresados del modelo de aceleración del aprendizaje en relación a la transición de estos a la secundaria, para ello, traeré a colación algunos verbatim<sup>6</sup> que estarán en contexto con la categoría o la temática que se esté analizando en ese momento y así dar respuesta a los objetivos específicos de la presente investigación.

### **6.1. Voces, palabras y tejidos de colores que describen la transición de los estudiantes desde el aula de aceleración hacia el aula regular**

Iniciar este tejido de colores y formas implicó separar los estudiantes bajo dos subgrupos diferentes, los que continuaron y los que no continuaron el proceso de escolarización regular. Con el objetivo de ir dando cuenta de sus expresiones, a lo largo del capítulo de análisis serán traídas sus palabras textuales para contextualizar la categoría que se está abordando.

En este capítulo haremos una descripción de la transición de los estudiantes egresados del modelo de aceleración del aprendizaje al aula regular de grado sexto, dando a conocer desde sus vivencias como enfrentaron dicha transición; es importante destacar que sus propias palabras serán puestas en letra cursiva sin realizarles ningún tipo de corrección sintáctica ni semántica a sus respuestas.

#### **La transición del modelo de aceleración del aprendizaje desde la perspectiva de quienes permanecen escolarizados.**

En primer lugar, es de resaltar que los estudiantes que egresan del modelo de aceleración del aprendizaje e ingresan al grado sexto regular coinciden en atribuir esta transición como una oportunidad para seguir avanzando en el proceso escolar, también afirman que les brindan seguridad en cuanto a lo académico, en definitiva, es un

---

<sup>6</sup> El Verbatim es la citación textual de las palabras de los estudiantes, sin realizarles ningún tipo de corrección que llegue a alterar su significado. Lo Utilizo en este momento de la investigación para irle dando un sentido al proceso de análisis desde sus diferentes categorías.



acontecimiento importante para ellos, de esta manera lo expresan los tres estudiantes entrevistados -EE<sup>7</sup>-:

*Yo creo que me trajo muchas oportunidades, una porque puedo ir avanzando más, otra porque a mi mamá le siguieron dando la plata que les dan en familias en acción y otras porque puedo aprender muchas cosas y tener como otras capacidades para estar bien y porque en la hoja de vida me aparece que estudie, porque mi papa tiene que trabajar en cualquier cosa porque el no estudio, entonces él me dice que hay que estudiar. (EE1, 2017, pág. 1)*

*Pues que estoy avanzando en los estudios y que puedo conocer cosas nuevas que me van a ayudar más adelante y que también me siento bien porque es algo que yo he podido conseguir porque para mí fue como duro perder años y ver a mis amigos pasar de año y yo seguir en el mismo, entonces yo siento que me ayudo como mucho y en mi vida yo siento que me siento como más seguro de las cosas que hago y que ya sé más cosas y que tengo nuevos amigos y yo creo que ya, nada más profe. (EE2, 2017, pág. 1)*

*Voy a tener más conocimiento y que voy avanzar para superarme y también me trajo tranquilidad porque ya me siento mejor, porque estoy en el grado que debería estar (EE3, 2017, pág. 1)*

Los testimonios que acabamos de retomar dan cuenta de varios aspectos, sin embargo, es relevante el relato del estudiante EE2, en tanto da cuenta de una trayectoria de fracaso escolar que el programa de aceleración permitió superar, y gracias a él se logra ingresar al grado sexto. En este sentido, se ratifica que el modelo de aceleración del aprendizaje es un modelo que permite que los estudiantes con trayectorias de fracaso escolar logren experimentar el éxito escolar, por tanto, este testimonio demuestra lo que el manual operativo del modelo de aceleración del aprendizaje propone. de otro lado, en cuanto a la dimensión pedagógica Rodríguez, Panqueva, Sánchez, & Vesga, (2008, pág 18), plantean:

---

<sup>7</sup> EE, se refiere a entrevista a estudiantes escolarizados.



El Modelo Aceleración del Aprendizaje está centrado en el estudiante, de modo que todas las acciones están dirigidas hacia su desarrollo integral. Se pretende lograr el fortalecimiento de su autoestima a partir de la recuperación de su autoconfianza, enfatizando en sus fortalezas, presentándole desafíos que él puede llevar a cabo y celebrando individual y grupalmente los éxitos alcanzados (pág. 18)

En relación a lo planteado por (Rodríguez, Panqueva, Sánchez, & Vesga, 2008), el modelo de aceleración del aprendizaje, en sus principios pedagógicos enfatiza en la necesidad de fortalecer la autoestima, y es precisamente el aspecto que más huella deja en los egresados del modelo, toda vez que al preguntarle por ¿cosas quisieras que se repitieran en grado sexto que tuviste en aceleración del aprendizaje?, responden:

*creo que si hace falta que se siga haciendo el trabajo que hacia la profesora con nosotros cuando todos los días nos decía que teníamos cosas buenas y que no teníamos que dejarnos pues como vencer y que teníamos que estar pendientes de hacer bien los trabajos y querernos mucho porque uno es muy valioso. Yo creo que si se deben hacer como otros talleres en grado sexto porque aquí se vuelve como muy académico, como muy de estar respondiendo no más a las materias y solamente por una nota (EE1, 2017, pág. 1).*

*si profe porque en sexto no nos dicen tanto cosas de esas como cuando estaba con usted, y eso a uno como que lo hace sentir mucho mejor. (EE2, 2017, pág. 1)*

*si eso yo creo que nos ayudó mucho, porque nosotros veníamos aburridos porque no estábamos pasando por un buen momento porque perdimos años y en aceleración nos dieron fuerza y eso también le puede ayudar a los que estén aburridos. (EE3, 2017, pág. 1)*

Estos testimonios, dan cuenta de la necesidad de los reforzamientos positivos para todos los estudiantes, con ello se resalta la pertinencia que pudo tener el modulo uno titulado quien soy yo, para los egresados de aceleración del aprendizaje, en cuanto en él se persigue llevar al participante a reconocer sus potencialidades y valorarlas, mediante la reconstrucción de su historia de vida, con este y otro talleres de auto imagen, el docente de aceleración logra



identifica las potencialidades de sus estudiantes y a partir de ellas retomarlas cada vez que percibe que el participante se está desmotivando en cuanto no responde a sus compromisos.

Por tanto, los talleres de motivación requieren también de los mensajes motivacionales que les brindaba la docente en el aula de aceleración, y son esto lo que marcaron positivamente sus vidas y les motivo para seguir avanzando en el proceso escolar, es pertinente resaltar el llamado del estudiante EE1, quien recomienda se retome esta estrategia en el grado sexto ya que es un grado que se centra en lo académico y parece olvidar los temores de los estudiantes.

En este sentido este resultado coincide con (Martínez Calabuig, 2013) quien retomando a (De la torre, 2003) argumenta que: “Es muy importante destacar y reforzar los éxitos de nuestros alumnos, de tal forma, que sean capaces de ver que sus conductas tienen consecuencias, aunque para nosotros sean consecuencias de carácter positivo”. (Martínez Calabuig, 2013, pág. 11). En cuanto a la motivación como estrategia de enseñanza efectiva se encuentra varios referentes entre ellos (Castro Barrero, 2012) quien plantea

[...]Detrás del buen comportamiento de todo niño o adolescente, suele haber una persona que supo estimularles positivamente es decir que se supo reforzarle positivamente y de manera adecuada, escucharle con respeto, hablarle dignamente, elogiarle, impulsar sus competencias, valorar sus habilidades, aceptarlo tal y como es, reconocerle las tareas bien hechas, felicitarle por sus esfuerzos realizados, centrarse en los aciertos y avances del alumno más que en los errores (en lo positivo más que en lo negativo) (pág. 51)

En este sentido, se confirma la importancia de destacar y reforzar los éxitos de nuestros alumnos en el grado sexto, tal como ocurre en el modelo de aceleración del aprendizaje. Ya que en los anteriores testimonios se encuentra que el paso al grado sexto deja atrás el reforzamiento positivo que los docentes del modelo de aceleración del aprendizaje realizan en sus aulas cada día, y sugieren lo retomen los docentes de grado sexto.

Cabe resaltar que el modelo de Aceleración del aprendizaje entre sus rutinas diarias se encuentra reforzar la autoestima y la autoimagen de cada estudiante, reconociendo sus





avances académicos o comportamentales en los pequeños actos. El modelo tiene dentro de su filosofía, rescatar la imagen positiva de ellos mismos y que recuperen la fe en sus capacidades particulares.

En cuanto a la transición los estudiantes identifican otras diferencias entre el modelo de aceleración y el grado sexto, esta tiene que ver con la metodología, ya que encuentran que no hay módulos<sup>8</sup> como en el modelo, y que no hay un único docente sino varios y la relación interpersonal es distante entre los docentes y los estudiantes lo que no ocurre en el modelo de aceleración del aprendizaje el cual tiene como principio establecer una relación de confianza entre el docente y el estudiante. Al respecto los estudiantes comentan:

*[...] la primer diferencia es que en grado sexto tenemos varios profesores y los profesores a veces no se acuerdan ni del nombre de uno o llegan y le dicen “vea usted, usted, venga y tráigame el cuaderno” y uno lleva el cuaderno y le dicen “¿y usted como se llama, ese cuaderno no está marcado?” en cambio en aceleración la profe siempre estaba pendiente de uno y uno cuando se sentía incómodo o cualquier cosa le pasaba, uno podía hablar con la profe y con los profesores de sexto no, porque tienen muchos grupos y solo es que suene el timbre y ellos salen. Entonces yo creo que una de las diferencias es esa y que tenemos varios profesores, que los profesores no pueden estar pendientes de uno y uno no puede contar con ellos como para decirles “vea profe, esta tarea no la entendí”, porque varias veces se enojan, y dicen que “como así que no hizo la tarea porque no la entendió que eso fue que usted no la quiso hacer” (EE1, 2017, pág. 2)*

*[...] ya no trabajamos con el libro<sup>9</sup>, hay más profesores que nos dan clase, las tareas y los horarios son diferentes; ya no nos tratan diferente. (EE2, 2017, pág. 2)*

---

<sup>8</sup> En la metodología del modelo de aceleración se cuenta 8 modulo, cada con una serie de subproyectos y esto a su vez con secciones de trabajo por día, con lo cual el participante tiene claro que es lo que debe desarrollar en cada sección de trabajo, y el docente orienta y motiva para que los participantes cumplan con los desafíos de cada sesión de trabajo.

<sup>9</sup> Cuando el estudiante EE2 habla del libro, está haciendo referencia a los módulos.



*Las cosas que nos enseñan y las maneras con las que nos enseñan también son diferentes, pues en sexto nos dan clase profesores para cada materia entonces uno no tiene una relación igual que con (la profe de aceleración) que nos conoce mejor. (EE3, 2017, pág. 2)*

Los relatos de estos estudiantes dejan ver que en aceleración del aprendizaje son tratados de manera especial debido a la cantidad de estudiantes y en general a la filosofía del modelo, de recatar la imagen y las potencialidades de cada uno de los estudiantes; frente a este aspecto, anotan que, en el grado sexto, esto ya no sucede, parece que la multiplicidad de docentes genera una distancia socio afectiva entre estudiantes y docentes. En este distanciamiento socio afectivo, genera una relación mediada por los compromisos académicos, que al sentir de los egresados del modelo parece ser un factor que los afecta. Lo que se evidencia en el testimonio del estudiante EE1 cuando afirma que a los profes no se les pudo preguntar sobre las tareas que no entienden porque ellos se enojan. En este sentido este resultado coincide con (Calvo, 2013) quien plantea que

Para garantizar el derecho a una educación de calidad, los sistemas educativos no sólo requieren asignar recursos sino formar docentes que puedan contribuir a que, quienes llegan a la escuela, permanezcan en ella y desarrollen todas sus capacidades en una perspectiva de equidad y calidad, en instituciones educativas inclusivas. (Calvo, 2013, pág. 20)

Siguiendo a (Calvo,2013), y retomando los testimonios de los egresados, el llamado es que las instituciones no reduzcan las relaciones socio afectivas que posibilitan la inclusión a los programas de educación flexible, sean estos de aceleración del aprendizaje o de procesos básicos; la idea es que los docentes fortalezcan las relaciones socio afectivas en todos los grados especialmente en los de secundaria.

De otro lado, en cuanto a la transición, uno de los estudiantes que permanecen en grado sexto hace el siguiente señalamiento:



*[...] yo creo que aceleración no necesita que le fortalezcan nada, a mí me parece que estuvo bien. De pronto que nos enseñen un poquito más de inglés uno si llega muy perdido en inglés, porque lo que le enseñan a uno en aceleración es muy básico, son unas cositas, como unos saludos y unas palabritas ahí y uno llega aquí y aquí a uno sí la dan duro con ese inglés (EE1, 2017, pág. 3).*

Este comentario del estudiante EE1, es relevante ya que indica que en grado sexto la asignatura de inglés es exigente y ellos no llegan preparados para asumir el reto que la asignatura les demanda en ese grado. De otro lado, los relatos dan cuenta de unos estudiantes motivados, y conscientes que el grado sexto implica otros retos. En cuanto al modelo de aceleración del aprendizaje consideran que es importante porque les brinda la confianza para seguir el proceso educativo, pero son conscientes que la secundaria no es ni debe ser como el modelo de aceleración, sin embargo, hacen un llamado a los docentes para establecer mejores relaciones con los estudiantes en cuanto a lo personal, esta solicitud la hacen para que se dé con todos los estudiantes, no solo con ellos por ser de aceleración. Se ratifica la necesidad de implementar de modelo explícito los reforzamientos positivos en el aula de educación regular.

### **La transición del modelo de aceleración del aprendizaje desde la perspectiva de quienes desertaron del grado sexto.**

A continuación se retoman las voces, y se entrelazan las experiencias de los egresados del modelo de aceleración del aprendizaje que desertaron –ED<sup>10</sup>– del grado sexto. Aquí los estudiantes dan cuenta de su situación al momento de ingresar a un aula regular y las posibles causas que los llevaron a desertar, a continuación, se retoman los siguientes relatos:

*[...] Profe en ocasiones me sentía incomoda porque a pesar de que los niños fueran buenos compañeros, el hecho de ser la más vieja (15 años en sexto) me hacía sentir mal, fuera de que habían profesores que se les notaba la molestia pues a veces me rezagaban de los*

---

<sup>10</sup> ED aludirá de aquí en adelante al egresado de aceleración desertor del grado sexto.



## Facultad de Educación

*trabajos o me ponían a hacerlos sola porque para ellos no encajaba con ningún grupo” (ED1, 2017, pág. 2)*

*[...]lo que a mí más difícil me pareció fue cumplir con esa mata de tareas, a mí a veces no me daba tiempo y tampoco las entendía y en mi casa menos que sabían, entonces de ver tantos unos (1.0) mejor me salí de aquí. (ED2, 2017, pág. 2)*

*[...] ah no profe a mí también me molestaba ver que yo parecía el papá de los pollitos. (ED3, 2017, pág. 2)*

En cuanto a la transición del modelo de aceleración al grado sexto, los egresados desertores –ED-, encuentran que la extra-edad es un factor que promueve la deserción, ya que la edad de sus pares de grados sexto oscila entre los 10 y los 12 años de edad, pero, los egresados de aceleración que desertaron tiene en común que sus edades están entre los 14 y los 17 años, con lo cual su estatura y contextura física desencajan en relación a sus pares de menor edad. Frente a esta realidad, los entrevistados ED1 y ED3 expresaron abiertamente la molestia que sentían de verse tan grandes al lado de sus compañeros de grupo.

De otro lado, los anteriores testimonios dan cuenta de algunas prácticas de discriminación por parte de los docentes tal como lo expreso ED1, al respecto, se retoman otros dos relatos:

*[...] imagínese que una vez escuche a la profe X decirle a otra profe que nosotros los que pasábamos de aceleración no éramos sino grandes y brutos” (ED3, 2017, pág. 3)*

*[...] llegó un momento en el cual no nos dejaban asistir a los actos cívicos que porque nosotros no éramos capaces de comportarnos y el profe Y estaba muy enojado porque le habían tocado seis egresados de aceleración juntos [...] (ED2, 2017, pág. 3)*

Los testimonios de los egresados ED2 y ED3, son ilustrativos en cuanto a las prácticas de exclusión que se viven en la institución educativa y en especial en el grado sexto, en el cual ellos participaron. Aquí se refleja una situación en la que los docentes son desafiados



por las características diferentes que presentan los egresados de aceleración, entre ellas la extra edad y sus procesos académicos, en tanto estos últimos son básicos en relación a los estudiantes de educación regular.

Estas dos características implicarían a los docentes de grado sexto replantear sus estrategias de enseñanza o incluir al interior de las instituciones que acojan el modelo, un proceso de empalme con el siguiente grado, donde se puedan ir mostrando las diferentes formas bajo las cuales venían trabajando y a la vez, encontrar maneras de encajar con las nuevas formas que vienen al siguiente año; sin embargo, esto implicaría un nivel de compromiso de parte de los docentes y de la institución misma, incluso poder llegar a pensar en estructurar capacitaciones para los docentes que reciben estudiantes que egresan del modelo de aceleración del aprendizaje. En este sentido se coincide con los resultados del trabajo de Silva, (2013) cuando afirma que

[...] se necesita de un profesor que sea capaz de desarrollar una comprensión integral de las características de sus estudiantes, que considere tanto sus habilidades menos desarrolladas (y que con las metodologías y apoyos adecuados podría potenciar), pero que se focalice sobre todo en los recursos del estudiante, en sus habilidades, capacidades e intereses (pág. 106).

En coherencia con Silva (2013) y con el párrafo desarrollado antes de ese, sería apropiado pensar que los docentes de grado sexto puedan repensar sus prácticas, estableciendo una conexión o relación con las formas de enseñanza que traen los estudiantes desde el modelo de aceleración y tal vez de esta manera, propiciar la inclusión asertiva de los egresados del modelo.

De otro lado, en los relatos de los egresados del modelos de aceleración del aprendizaje que desertaron del grado sexto se encuentra otro factor a tener en cuenta, este tiene que ver con las actividades que los docentes de ese grado, cuando asignan para la casa tareas, y en ocasiones, estas actividades no se explican lo suficiente, los padres tampoco las comprenden, y los egresados de aceleración no logran realizarlas y en el desarrollo de la clase se encuentran



en desventaja con respecto a sus pares, lo cual les genera baja calificación y por ende desmotivación ante el fracaso con sus tareas, como lo manifestó ED2.

Sobre el hecho antes mencionado, Ruíz, Castro, & León, (2010) sugieren que “El éxito en el proceso de transición de los estudiantes de la primaria a la secundaria requiere de propuestas que tomen en consideración los temores, así como las dificultades y la etapa de desarrollo de quienes viven la transición” (pág. 12). Esta sugerencia, es pertinente con los estudiantes cuya trayectoria escolar no presenta irregularidades, y es más necesaria con estudiantes que han presentado trayectorias de fracaso escolar como es la situación de los egresados del modelo de aceleración del aprendizaje.

En lo que he venido desarrollando se puede observar que los egresados que permanecen en el sistema escolar, lograron asumir el grado sexto como una posibilidad de continuar avanzando en lo educativo, se encontraron con dificultades pero logran superarlas, en tanto, comprenden la diferencia entre el modelo de aceleración y la dinámica de la secundaria. Sin embargo, los egresados que desertaron presentan extra-edad, y bajos desempeños académicos, lo cual debilita su autoestima y adicionalmente, a ello se sienten discriminados por los docentes.

La diferencia entre el aula de secundaria y la de aceleración del aprendizaje radica en varios aspectos entre los cuales se pueden señalar algunos que se observa, generan mayor impacto en sus egresados: uno de ellos es la metodología de trabajo, el enfoque por proyectos, la integralidad de las áreas, el acompañamiento personalizado y los reforzamiento positivos que son transversales al trabajo de aula.

Los aspectos antes mencionados son algunos de los que evidencian para los estudiantes con una frágil autoestima, que son importantes para garantizar en alguna medida la permanencia, esto es uno de los puntos diferenciales entre los egresados que permanecen y los que desertan. Por consiguiente, mientras los docentes de grado sexto no comprendan que estos aspectos se requieren trabajar en el aula serán muchos los que desertaran de las aulas de secundaria regular. Al respecto Escudero (2005) afirma que se:



[...] evidencian desajustes mutuos entre estudiantes y centros: ni los primeros logran atenerse, seguramente por múltiples factores, a un determinado orden y reglas escolares, ni los centros piensan, son capaces o quieren tomar en consideración de modo efectivo sus realidades y desapegos (Escudero Muñoz , 2005, pág. 17)

De acuerdo con lo que plantea Escudero en el párrafo anterior, se puede decir que hay un desfase entre las condiciones específicas con las cuales llega el estudiante al aula de secundaria y las expectativas académicas que los docentes tienen de los estudiantes que ingresan al grado sexto. En el proceso de acoplamiento entre ambos, los docentes enfrentan a los egresados de aceleración del aprendizaje a imposiciones escolares, olvidando las trayectorias particulares de aquellos sujetos que están allí sentados en las aulas, de acuerdo con este aspecto, es el estudiante (egresado de aceleración del aprendizaje) quien debe acoplarse a los docentes y a la institución y no la institución y sus docentes quienes deben atender las necesidades y condiciones específicas de sus estudiantes (egresado de aceleración del aprendizaje).

### **6.2 Voces, palabras y tejidos de colores que identifican los aspectos que estimulan la permanencia o deserción de los estudiantes en el sistema escolar.**

A continuación hablaremos de los aspectos que estimularon la permanencia o deserción de los egresados del modelo de aceleración del aprendizaje con respecto al aula regular de grado sexto. Tomaremos como punto de partida los testimonios de los estudiantes entrevistados de ambos grupos egresados escolarizados –EE-, y egresados desertores –ED- en los que se retoman los aspectos sociales, familiares, y académicos que estimularon la deserción o permanencia en el aula regular. Para iniciar este apartado se retomarán los testimonios de los egresados escolarizados –EE-.

En cuanto a lo académico es pertinente ver que es lo que perciben los egresados de aceleración del aprendizaje en cuanto a las estrategias de los docentes, para ello retomamos los siguientes relatos:



## Facultad de Educación

*[...] ay profe, las estrategias en actividades, pues no, los profes de sexto son muy exigentes, pero a veces también hay algunos que si le vuelven a explicar a uno las cosas y siempre si están diciendo que uno tiene que estudiar, que uno tiene que permanecer en el colegio porque en la calle uno termina haciendo cosas que uno no debe de estar haciendo.* (EE1, 2017, pág. 2)

*[...] profe a mí que me llame la atención casi ninguna, pero el profe de sociales nos contaba muchas cosas que le pasaban a él y tenían mucho que ver con lo que nos estaba enseñando y nos contaba historias y después nos ponía actividades en fotocopias. Creo que solo ésa y ya* (EE3, 2017, pág. 2)

De acuerdo con estos testimonios podemos inferir que en grado sexto las estrategias de enseñanza no son valoradas por los egresados, ellos encuentran que la exigencia es el común denominador en los docentes, el EE1 resalta que algunos se toman en ocasiones el tiempo de explicar mejor los temas, también retoma que los docentes permanentemente este recomendando la importancia de estudiar. El EE3 resalta la forma como el profesor de sociales relaciona sus propias experiencias con las temáticas que desarrolla, pero enfatiza que solo ese docente.

En este sentido las estrategias de enseñanza no favorecen la permanencia, a pesar de ellos los egresados escolarizados continúan el proceso, pero tal vez este será un factor de deserción para los otros egresados.

En cuanto a las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes se presentan los siguientes relatos:

*[...] vea profe, cuando los profesores se dan cuenta que uno esta aburrido, entonces de pronto van a hacer algo, pero es que los profesores no tienen tiempo de eso, los profesores llegan dictan la clase llaman a lista y listo. Ahí nadie se da cuenta de si usted está aburrido o triste, y si está muy necio le hacen anotación y ya.* (EE1, 2017, pág. 1)





*[...] Eso depende de muchas cosas, porque una vez yo estaba enfermo y la profesora lo notó y ahí mismo me dijo qué me pasaba, que si necesitaba algo y después yo le dije y llamamos a mi casa (EE3, 2017, pág. 2)*

Estos relatos dan cuenta de unas relaciones interpersonales que se caracterizan por la indiferencia de los docentes ante las situaciones de los estudiantes, desde esta perspectiva, los egresados del modelo de aceleración declaran que los docentes del aula regular difícilmente se percatan de los problemas personales de los estudiantes. Aspecto que si bien para los egresados que permanecen no fueron causal de deserción se deben revisar ya que para otros estudiantes la indiferencia de los docentes puede generar desmotivación y deserción.

De otro lado, en cuanto a los factores que favorecen la permanencia se encuentra la relación de las familias con el proceso educativo de sus hijos, al respecto se presentan los siguientes relatos:

*[...] si, mi papá me ayuda mucho, mi papa cuando llega por la noche de trabajar me ayuda. Porque como yo no vivo con mi mamá porque mi mama se fue para otra parte y no sabemos para donde. Pero entonces mi papa si me ayuda mucho y siempre me pregunta que qué tareas tengo y como las estoy haciendo y si él es capaz me ayuda y sino llama una tía mía que si sabe. (EE1, 2017, pág. 2)*

*[...] si, ellos me ayudan, ellos saben que a mí a veces me da problema estudiar y que no soy capaz de entender las cosas muy rápido y por eso ellos me ayudan a entender mejor las tareas y sí, eso. (EE2, 2017, pág. 2)*

*[...] E3 si, ellos me apoyan porque ellos quieren lo mejor para mí, porque ellos no quieren que yo me mate como un burro trabajando por muy poca plata y que por eso debo estudiar. (EE3, 2017, pág. 2)*

En las respuestas anteriores podemos observar que los participantes reconocen a la familia como un motor que los impulsa a continuar con sus estudios. Es importante resaltar



que las familias poseen poco tiempo para compartir con los hijos debido a sus extensas jornadas laborales, sin embargo, los egresados que permanecen en el sistema escolar tienen como denominador común que sus familias los acompañan revisando las tareas, repasando los contenidos, ayudándoles a investigar las temáticas asignadas y demás asuntos de orden escolar que requieren de los aportes de sus familiares. El apoyo y la presencia de sus padres, los motivan y los estimula para afrontar los demás retos que el proceso de escolarización exige.

Ahora se pretende mostrar los testimonios de los egresados que desertaron -ED- en cuanto los factores que ellos consideran favorecen la deserción. En relación a lo académico se retoman los testimonios de los ED que se refieren a las estrategias de los docentes de grado sexto:

*[...] en ocasiones me sentía incómodo en algunas clases porque había profesores que me hacían sentir mal por no realizar los trabajos como a ellos les gustaba, por ejemplo, en artística nos ponían a hacer unas líneas que a mí me quedaban muy feas y yo sentía que la profesora mejor no miraba lo que yo hacía ..... (ED1, 2017)*

*[...] mire profe a mí muchas veces me regañaban por no hacer los trabajos como los profesores querían a mí en aceleración me fue muy bien y en sexto como que no comprendía lo que los profesores decían y entonces era uno (1) la nota casi siempre y eso me aburrió y me salí (ED2, 2017, pág. 2)*

*[...] vea profe a mí me gusta estudiar pero en sexto me sentía maluco porque uno era como perdido y si preguntaba mucho le decían que investigara por fuera y yo no tenía computador en mi casa y me tocaba quedarme en la biblioteca de la Manuela y casi no entendía y me salía mal la tarea y era otro uno (1) asegurado y de ver tanta pérdida de materias mejor me salí (ED3, 2017, pág. 2)*

En los anteriores testimonios se deja ver que las estrategias de enseñanza que utilizaron algunos docentes de grado sexto no fueron propicias para permitir que los egresados del modelo de aceleración se acoplaran y permanecieran en el sistema escolar, por el contrario,



los llevaron a tomar la decisión de desertar del sistema escolar. Esta realidad coincide con uno de los resultados de Moreno, (2013) en el que encuentra que

el 25% de los jóvenes entre 12 y 18 años que desertan del sistema educativo lo hacen [...]. Ya sea por las pedagogías tradicionales, que les resultan desmotivantes, o porque encuentran en la escuela un espacio de represión donde no están las respuestas a sus búsquedas. Esto se convierte en factor de deserción en la medida que el estudiante no va a la escuela sólo para aprender; la escuela es el mundo para él, ahí se juega gran parte de su vida cotidiana y si ésta no responde integralmente a las necesidades que tiene como persona, entonces preferirá irse (pág. 121)

Desde esta perspectiva se puede afirmar que el proceso de transición de los estudiantes de un modelo flexible a la secundaria regular, implica un compromiso por parte de los docentes del aula regular y de las instituciones educativas, en ofrecer estrategias de enseñanza alternativas en las que los estudiantes se sientan reconocidos y valorados. Ya que, los modelos flexibles presentan estrategias y propuestas curriculares diferentes a las del aula regular, que para los egresados del modelo de aceleración parecen ser asertivas y motivantes.

En cuanto a las relaciones interpersonales se retomamos los testimonios de las Egresados del modelo de aceleración que Desertaron del grado sexto, en tanto pueden ilustrar mejor la relación de este factor con la deserción, en este sentido se retoma los siguientes relatos:

*[...] profe es que en sexto ya no es como en aceleración porque los profesores son como muy aparte de uno a ellos solo les interesa dictar su materia y ya, no le preguntan a uno ni como esta? Y eso es incomodo (ED1, 2017)*

*[...] vea profe en sexto los profesores no lo conocen a uno ellos solo dictan la clase y ya no se fijan en nosotros ni se dan cuenta uno como esta (ED2, 2017)*

*[...]yo con el único que conversaba y se mostraba interesado en mi bienestar era el profe de sociales porque los otros no saben ni como se llama uno (ED3, 2017)*



En los relatos anteriores se da cuenta de unas relaciones interpersonales distantes que no cobijan a los estudiantes con afecto, sino que más bien los estudiantes se sienten ignorados por los docentes y esto en ocasiones desmotiva e incluso los lleva a tomar la decisión de retirarse del sistema escolar.

En relación a la familia como ancla que frena los sueños traemos los siguientes relatos.

*[...] profe en mi casa no me apoyaban, mi mamá siempre estaba trabajando y mis hermanos no me colaboraban y yo no entendía y mi padrastro me regañaba mucho, por eso mejor me salí y me fui a vivir con mi papá a Caldas (ED1, 2017, pág. 3)*

*[...] mi mamá me presionó para que me fuera a trabajar con mi papá que porque allá me podía conseguir un jornal, mientras que aquí antes me tenían que dar plata para los algos, yo creo que a mi mamá no le gusta que yo estudie (ED2, 2017, pág. 3)*

*[...] mi familia me apoyaba, pero a veces no había pasajes y uno ya tan grande con 15 años, mi mamá me dijo que mejor me saliera y estudiara peluquería por allá más cerquita en la casa de la cultura y así ayudaba en los gastos de la casa mejor (ED3, 2017, pág. 3)*

Los testimonios aquí referenciados permiten constatar que los egresados del modelo de aceleración que desertaron del grado sexto no encontraban apoyo por parte de sus familias para continuar con sus estudios. Lo cual terminaba reforzando la posibilidad de desertar ya que las familias los hacían sentir como una carga más en tanto, los apoyos económicos que debían ofrecerles para sostenerse en la institución.

Esta realidad indica que las familias ejercen una influencia importante en el proceso de escolarización de los estudiantes, o ejercen presión para atender las necesidades básicas o de supervivencia y ven como mejor opción el trabajo infantil a fin de contribuir económicamente en el sostenimiento de la casa. O los motivan a continuar con el proceso escolar, sin embargo, esta motivación depende también las posibilidades que las familias tengan de apoyar las dinámicas escolares y la motivación del estudiantes máxime cuando este se encuentra en extra edad, ya que a medida que este miembro de la familia crece, la familia le otorga mayor



responsabilidad, asumiendo que él por si solo puede enfrentar las responsabilidades escolares, por tanto, ante el fracaso del estudiantes en extra edad en lo escolar, la familia opta por motivarlo hacia lo laboral. Se coincide nuevamente con Moreno (2013) quien encuentra que

[...] muchas personas ven la educación como un derecho para otros, que no es necesaria para sobrevivir o que no corresponde al proyecto de vida que quieren construir. Por ejemplo, algún joven campesino podría pensar que no es necesario continuar con sus estudios, si para sembrar en su finca no necesita ser bachiller, y jamás tendrá los recursos suficientes para ingresar a la universidad. Esto ha llevado a que las ofertas laborales o de vinculación a grupos armados resulten más atractivas para los niños y jóvenes de muchas regiones (pág. 121)

En este sentido, algunas familias se conforman con el hecho que su hijo en extra edad haya logrado aprender a leer, escribir y realizar operaciones básicas como único conocimiento importante para avanzar en la vida adulta.

Finalmente, y de acuerdo con las respuestas anteriores, podemos percibir que además de las razones que se relacionan estrictamente con la academia y las estrategias didácticas empleadas al interior del aula por parte de los docentes, existen otros factores que también son decisivos a la hora de analizar la permanencia o la deserción escolar en este grupo poblacional.

Se evidencia entonces que los estudiantes que permanecen lo hacen por su alto nivel de autoestima y auto reconocimiento, además es importante resaltar que los chicos que permanecen tienen edades de entre trece y catorce años siendo así menor su nivel de extra edad mientras que los desertores son un poco mayores teniendo edades entre los catorce y los diez y siete años y una autoestima más frágil que los hace más vulnerables y poco tolerantes al fracaso y a las practicas docentes del aula regular.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

---

**Facultad de Educación**

## **CAPITULO V**

**Lecturas, miradas, resultados y posiblemente retos por asumir**



### **7. Voces, palabras y tejidos de colores que invitan a la discusión de los resultados**

Después de revisar los resultados de la transición del modelo de aceleración del aprendizaje a la secundaria regular, se encuentran los siguientes aspectos a discutir, las practicas docentes en cuanto a ellas las relaciones interpersonales, las estrategias de enseñanza (los reforzamientos positivos) el nivel de complejidad de las tareas. En cuanto a los aspectos personales de los estudiantes se retoma su auto concepto y el acompañamiento de las familias ya que ni los estudiantes ni los padres en ocasiones logran acertar en ellas.

En cuanto a las practicas docentes es importante señalar que el Ministerio de Educación Nacional –MEN- ha planteado diferentes estrategias para evitar la deserción escolar, en tanto considera que la educación es una oportunidad para superar las desventajas sociales en la sociedad pensamiento compartido por la Unesco, y los diferentes organismos internacionales. En relación a ello se retoman el editorial de la revista correo de la Unesco en el cual se precisa:

[...] la educación sigue siendo un instrumento indispensable para reducir las desigualdades, la pobreza, el terrorismo y los conflictos armados, así como un factor clave para la mentalización de las personas con vistas a que lleguen a “ciudadanos del mundo” y coadyuven a al desarrollo sostenible. (UNESCO, 2018, pág. 3)

Esta idea sorprende cuando en los relatos que se han retomado de los egresados del modelo de aceleración que han vivido el proceso de transición al aula regular de grado sexto, muestran que los docentes de dicho grado son distantes en cuanto sus relaciones interpersonales, que no hay reforzamientos positivos que estimulen a los estudiantes a continuar la escolaridad, que las actividades (tareas) son complejas y los docentes parece no ser conscientes de dicha complejidad. Las situaciones relatadas por los participantes de esta investigación al contrario de lo planteado en el editorial de la revista de la Unesco, enuncian



que las prácticas de los docentes de grado sexto no están en búsqueda de reducir las desigualdades sino de acrecentarlas.

Encontrar en los relatos de los egresados prácticas que agudizan su desigualdad frente a sus pares en tanto las trayectorias escolares son diferentes, muestran a la escuela y a los docentes distantes de los pensamientos que han sustentado la pedagogía (Kepowicz Malinowska, 2002) como un campo en el que se propicia la generación de oportunidades para construir un mundo cada vez más humano y solidario. Desde esta perspectiva se invita permanentemente a que:

[...] el docente como participe y comprometido con la sociedad, debe aprender a identificar y comprender las necesidades de sus estudiantes, para orientar lo que considere importante en su formación. El reconocer las experiencias, sus intereses, mundos posibles y contextos hará que el aprendizaje sea efectivo en la formación de seres reflexivos, autónomos, críticos, competentes, generadores de cambio e integrales (Álvarez, Martínez, & Sierra, 2014, pág. 49).

Sin embargo, este llamado parece se quedan en los espacios de reflexión, pero no pasan a las acciones concretas de las instituciones educativa salvo en algunos docentes, pero no es la generalidad. Este reclamo de los egresados del modelo de aceleración pone de manifiesto la necesidad de realizar investigaciones en los que se puedan experimentar otras estrategias y evaluar su pertinencia en contextos y realidades similares a las de los egresados del modelo de aceleración que participaron de esta investigación.

En sintonía con lo anterior, la autoestima y auto reconocimiento es un aspecto que requiere ser discutido, toda vez que es una de las grandes dificultades que presentan los estudiantes con trayectorias de fracaso escolar como es el caso de los egresados del modelo de aceleración del aprendizaje. La auto estima y auto reconocimiento, en términos psicológicos también se ha denominado autoconcepto, al respecto (Veiga, García, Reeve, Wentzel, & García, 2015, pág. 307) señalan que





[...] muchos autores consideran la influencia mutua entre el autoconcepto y el rendimiento académico (Coelho, Sousa, y Figueira, 2014; Fuentes, García, Gracia, y Alarcón, 2015; García, Musitu, Riquelme, y Riquelme, 2011; Marsh, 1990; Marsh y Yeung, 1997; Reeve y Tseng, 2011; Veiga et al., 2012; Wentzel, 2012). Frecuentemente, los investigadores muestran la existencia de una relación significativa y persistente entre el autoconcepto y el rendimiento en la escuela (Pellas, 2014; Preckel et al., 2013).

Teniendo presente estos antecedentes, llama la atención que los estudiantes egresados del modelo de aceleración del aprendizaje señalen que una de las bondades del modelo es el reforzamiento positivo que les permitió fortalecer su auto concepto en cuanto a lo académico, pero en el grado sexto, tanto los que permanecen como los que desertaron encontraron que los docentes del grado sexto no se preocupaban por fortalecer el autoconcepto de los egresados del modelo de aceleración del aprendizaje, al contrario encuentran que los discriminan y los descalifican en tanto sus desempeños son inferiores a sus compañeros de curso. En este sentido, la pregunta es por que en los modelos flexibles se generan unas prácticas que reconfiguran y fortalecen al estudiante y en las aulas regulares dichas prácticas se pierden, porque el saber académico en las aulas regulares desdibuja el ser del estudiante.

Este fenómeno no permite que el ideal de una escuela incluyente se logre materializar, ya que las trayectorias y diferencias en los estudiantes no son parte del quehacer del docente y por tanto el estudiante no encuentra sentido a permanecer en una escuela en la que se reafirma su impotencia para responder a lo que el docente propone pero que el estudiante no comprende. Por tanto, el estudiante que permanece es aquel que termina adaptándose a las necesidades de la escuela y en pocas ocasiones la escuela trata de atender las necesidades e intereses de cada uno de sus estudiantes.

Así las cosas, la pregunta será como combinar en la práctica de enseñanza los reforzamientos positivos, para todos los estudiantes, especialmente para aquellos que presenta más dificultades en las dinámicas escolares y desarrollar estrategias en las que los más aventajados apoyen a los que presentan dificultades en la comprensión de los temas y actividades.



Otro aspecto a discutir es la relación directa entre la formación y acompañamiento de las familias con la deserción escolar, hecho que desde los relatos de los egresados del modelo de aceleración del aprendizaje que desertaron de la educación regular coincide con la investigación de Gómez, Padilla, & Javier (2016: pág 109) en la que “Se observó un riesgo 2,97 veces mayor en los adolescentes con un jefe del hogar sin ningún grado de educación que en los adolescentes con jefe del hogar universitario o posgraduado”.

Esta realidad que no es nueva en la cotidianidad de la escuela pública, requiere ser cuestionada toda vez que los estudiantes de aula regular que han sido egresados del modelo de aceleración del aprendizaje comparten la condición de familias con bajos o nulos niveles de educación, lo que les dificulta el acompañamiento en los deberes académicos de sus hijos.

En coherencia la pregunta es porque los docentes y la institución educativa siguen delegando las actividades de acompañamiento académico a las familias, cuando saben que esta no tiene las condiciones para hacerlo, ¿no será más pertinente proponer otras estrategias que minimicen la falta de acompañamiento que tanto se reclama? Tal vez, la propuesta de la jornada única del MEN pueda ser una oportunidad para generar alternativas oportunas en este tema. En este sentido se requieren investigaciones que permitan experimentar otro tipo de alternativas en estudiantes que no cuentan con acompañamiento familiar.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

---

**Facultad de Educación**

## **CAPITULO VI**

### **A MODO DE CONCLUSIÓN, PERO DEJANDO EL CAMINO ABIERTO Y EL RETO LATENTE**

**Este camino recorrido hasta hoy, no es un camino cerrado o que acaba... es apenas un impulso para continuar la búsqueda y hallar nuevos senderos**



### 7. CONCLUSIONES

Luego de este caminar durante dos años y ya en la etapa final donde a través de estas líneas me siento como el campesino que después de cuidar su cosecha por varios meses, debe pasar a recoger los frutos, de igual manera en este trabajo encuentro no solo la respuesta a la duda que inspiró el desarrollo de toda esta investigación, sino también a los objetivos que orientaron mi búsqueda y mi seguimiento no sólo a sus palabras, sino también a su sentir. La satisfacción de conocer un poco más allá las necesidades de los estudiantes y poder de alguna manera actuar en el aula y llegar a mitigar el nivel de impacto en este proceso de transición de los estudiantes.

En las siguientes líneas más allá de concluir, es más bien abrir un camino, ampliar la mirada y los horizontes bajo los cuales debe ser observado el proceso de transición de los estudiantes del modelo de aceleración del aprendizaje que pasan a la secundaria regular. Seis estudiantes permitieron dar luz y encontrar diferentes aspectos que influyen en ese proceso de cambio, en ese paso de un modelo flexible hacia un modelo regular y estandarizado; aquí se muestra el tejido de colores y formas ya terminado, pero con posibilidades de seguir tejiendo en otros espacios, en otros contextos, en otras instituciones educativas no solo del país, sino de todos los lugares donde aplican este modelo.

A modo de conclusión, puedo plantear entonces que:

❖ El estudiante que egresa de aceleración se convierte en esa imagen de lo temido para algunos docentes, del joven que se revela, que habla, que se expresa y que le da dificultad enmarcarse dentro de una homogeneización que predomina en el aula de clase; es “un Otro, distinto al nosotros, que se enfrenta con lo temido, lo fantaseado, con aquello en lo que los sujetos no quieren convertirse. Es un sujeto socialmente construido como otro diferente o diverso” (Rosato & Vain, 2005, pág. 73) en este orden de ideas, son otro que me confronta con mis propios prejuicios, saberes y dinámicas escolares.



## Facultad de Educación

❖ El modelo de Aceleración del aprendizaje va más allá del conocimiento teórico, centra su atención en formar seres humanos, personas integrales, responsables y con un alto nivel de conciencia de sí mismo, de las propias capacidades y de las ayudas que requiere para alcanzar los desafíos diarios. Es por esto que cuando el estudiante pasa al grado sexto de la educación regular, enfrenta un choque no solo de tipo académico sino también emocional. En aceleración es poseedor de un nombre y unas realidades particulares, en el siguiente grado se convierte en muchas ocasiones en un número de la lista, en uno más del aula de clase que debe cumplir con los saberes estandarizados en el currículo.

❖ La manera de abordar las áreas del conocimiento entre un modelo y otro, es uno de los factores que inciden en el proceso de transición hacia la secundaria, puesto que pasar de un solo docente que atiende no solo sus necesidades académicas sino también personales a través del diálogo constante, las mesas de análisis, los centros de discusión de los propios comportamientos; a tener la presencia de varios docentes (1 por área) que pasan por el aula cada 50 o 55 minutos, cada uno con una metodología y planeación diferente, sumado a su necesidad particular de llevar a cabalidad su plan de área; se convierten en elementos determinantes para permanecer o desertar en el sistema escolar.

Por tanto, no son solo las prácticas docentes ni tampoco las áreas del currículo, las que motivan a la permanencia o deserción escolar, se trata además de la falta de acoplamiento entre un modelo y el otro por parte del estudiante, debido a las diferencias en las estrategias metodológicas que se usan en cada uno.

❖ Las familias ejercen una influencia significativa en el proceso de transición entre el modelo de educación flexible de aceleración del aprendizaje y el modelo de educación regular, en tanto estas pueden convertirse en un motor inspirador para continuar el camino o en el ancla que amarra o frena el recorrido por la escuela.

❖ Los estudiantes que ingresan al modelo de Aceleración del aprendizaje, lo hacen por características particulares como la extraedad, la repetencia o asuntos referidos



al comportamiento; y que, pese a que dichas situaciones sean superadas o aminoradas en el proceso, en muchas ocasiones estas permanecen en el imaginario colectivo y esto conlleva a estigmatización y exclusión; lo que genera en ellos un nivel de desmotivación y molestia, que hacen que prefieran desertar del proceso escolar.

❖ El modelo de aceleración del aprendizaje, si bien pretende nivelar los procesos de extraedad y fortalecer la autoestima en los estudiantes, genera a su vez proceso de inclusión al interior de las instituciones educativas, en tanto son esas mismas características lo que produce etiquetas, nombramientos y señalamientos despectivos hacia los estudiantes egresados del modelo.

❖ Se hace necesario desarrollar más investigaciones de este tipo donde se les dé voz a los estudiantes que egresan del modelo, crear espacios de participación donde ellos puedan evaluar, hacer seguimiento a los procesos, dar sugerencias y conversar sobre las vivencias que han tenido, para generar nuevas formas de abordar la transición de los estudiantes cuando llegan a la secundaria. Que sean ellos mismos quienes propongan nuevas alternativas, nuevas formas de mirar el proceso y soluciones para que el impacto en la transición sea menor.

❖ Una posible mejora en términos del acompañamiento y la permanencia escolar de los egresados del modelo de aceleración por parte de la institución, es proporcionarles a los estudiantes un acompañamiento extra clases en la institución que bien podría ser brindado por los estudiantes de los grados 10° y 11°, donde el estudiante puede afianzarse y acoplarse con mayor facilidad a lo que implica ingresar nuevamente a un aula regular. En este acompañamiento el estudiante puede reforzar las falencias académicas con la ayuda de grados más avanzados que le dan la confortabilidad de no ser una clase más con un educador, sino que el aprender de la mano de otro estudiante le da la facilidad práctica de trabajar en equipo.



❖ con respecto al modelo de aceleración del aprendizaje se proponen algunos ajustes en el acompañamiento y la verificación del proceso de cada estudiante teniendo como eje central las condiciones familiares y ambientales que pueden estimular el abandono de la escuela el cual puede presentarse luego de egresar del modelo, esto con el fin de mejorar de manera preventiva, y disminuir los casos de deserción posterior al egreso del programa de aceleración del aprendizaje.



### 8. Referencias

- Lahire, B. (2006). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de antropología social*, 16, 21-38.
- Álvarez, N. M., Martínez García, M. L., & Sierra Carmona, B. E. (2014). *Propuesta didáctica para el desarrollo de las competencias escriturales en estudiantes del grado sexto provenientes de Aceleración del aprendizaje (Institución Julio Cesar Turbay Ayala, municipio de Soacha)*. Santa Fe de Bogota, Colombia: Universidad Militar Nueva Granada.
- Alvarez, N. M., Martínez García, M. L., & Sierra Carmona, B. E. (2014). *PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LAS*. Soacha.
- Alzate Piedrahita, M. V. (2002). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas*(28), 1-13.
- Alzate Piedrahita, M. V. (Julio de 2004). El descubrimiento de la infancia: historia de un sentimiento. *Revista electrónica de educación y Psicología*, 1-11.
- Ángel, D. A. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios Filosóficos*, 9 - 37.
- Anojovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires. Argentina: Aique. Grupo Editor.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid, España: Taurus.
- Ausubel, D. (1976). *Significado y aprendizaje significativo*. Trillas, Mexico.
- Ausubel, D. (s.f.). *Teoría del aprendizaje significativo*. Obtenido de <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/>
- Baquero, R. (1997). La zona de desarrollo próximo y el análisis de las prácticas educativas. En R. Baquero, *Vogotsky y el aprendizaje escolar* (págs. 137-159). Argentina: Aique grupo editor S.A.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundo llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119 - 146.
- Bustelo Graffigna, E. (Diciembre de 2005). Infancia en Indefensión. *Salud Colectiva*, 253-284. Obtenido de <http://www.scielo.org.ar/pdf/sc/v1n3/v1n3a02.pdf>
- Calvo, G., & Camargo, M. (2013). Dos propuestas para la inclusión de los jóvenes en el sistema educativo. *Perspectiva Educacional*, 52(1), 147-166.





- Calvo, G. (2013). Formación de docentes para la inclusión educativa. *Educacion vol.6 no.1 Montevideo jun. 2013*, 19-35. Obtenido de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a02.pdf>
- Carli, S. (2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. En V. Cosse, V. Hobet, C. Villato, & M. Zapiola, *Infancias: Políticas y saberes en Argentina y Brasil siglos XIX y XX* (págs. 31-55). Buenos Aires: Teseo.
- Castillo, E., & Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28334309>
- Castro Barrero, F. (2012). *refuerzo positivo y alto rendimiento académico*. Cadiz: Universidad Internacional de la Rioja.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica magna* (Octava edición ed.). México: Porrúa.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115. Ley general de educación*. Santa Fe de Bogota .
- Corte Constitucional Colombiana . (1991). *Constitución Política de Colombia*. Santa Fe de Bogota : Consejo superior de la judicatura.
- De la torre, S. (2003). *revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*.
- ED1. (17 de julio de 2017). (B. E. Castañeda, Entrevistador)
- ED2. (17 de julio de 2017). (B. E. Castañeda, Entrevistador)
- ED3. (17 de julio de 2017). (B. E. Castañeda, Entrevistador)
- EE1. (14 de julio de 2017). Entrevista estudiante escolarizado 1. (B. Ortiz Castañeda, Entrevistador)
- EE2. (14 de julio de 2017). Entrevista estudiantes escolarizado 2. (B. Ortiz Castañeda, Entrevistador)
- EE3. (14 de Julio de 2017). Entrevista Escolarizado 3. (B. Ortiz Castañeda, Entrevistador)
- Escudero Muñoz, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de que se excluye y cómo? *Revista Curriculum y formación del profesorado*, 9(1), 1-25.
- Ferreira, M. (Noviembre de 2011). Aceleração da aprendizagem para jovens e adultos: um olhar sobre o projeto tempo de acelerar em Manaus. Manaus, Brasil.
- Galeano M., M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial Universidad Eafit .
- Garcés, A. (2015). *PLAN DE ESTUDIOS MODELO FLEXIBLE ACELERACIÓN DEL*. Medellín.



- García Cabrero , B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña , G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa* , 1-15.
- Gómez Restrepo, C., Padilla Muñoz, A., & Javier Rincón, C. (2016). Deserción escolar de adolescentes a partir de un estudio de corte transversal: Encuesta Nacional de Salud Mental Colombia 2015. *revista colombiana psiquiatria.* , 105-112.
- Grupo de Economía, política pública y ciudadanía . (2010). *Identificar y realizar un análisis de los factores asociados a la permanencia y deserción escolar de las instituciones educativas oficiales del país* . Santa Fe de Bogotá : Universidad Nacional de Colombia. Facultad de ciencias humanas.
- Guber, R. (2001). Capítulo 4. La entrevista etnográfica o el arte de la no directividad. En *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Editorial Norma.
- Gutiérrez, M., & Puentes , G. (2009). *Estudios de políticas inclusivas. Programa de Aceleración del aprendizaje de la población vulnerable con Extraedad*. Santa fe de Bogotá, Colombia: Para la educación, la ciencia y la cultura.
- Hernández Sampieri , R. (2014). *Metodología de la investigación* . México D.F. : Mc Graw Hill Education.
- Jaramillo Bustamante , V. (2015). Conflicto armado en Colombia, proceso de paz y la corte penal internacional: un estudio sobre la internacionalización del conflicto armado en Colombia y su búsqueda por encontrar la paz duradera . *Journal of International Law EAFIT*, 6(2).  
Obtenido de file:///C:/Users/Admin/Downloads/407-43-PB.pdf
- K. Denzin, N., & S. Lincoln, Y. (1994). Manual de investigación cualitativa 1. Introducción. Ingresando al campo de la investigación cualitativa. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Introduction: Entering the Field of Qualitative Research*. California : Handbook of Qualitative Research.
- Kepowicz Malinowska, B. (2002). Utopías y educación. *Reencuentro*, núm. 34, 28-40.
- Lara García, B., González Palacios , A., González Álvarez , M. d., & Martínez González , M. G. (Julio de 2014). Fracaso escolar: conceptualización y perspectivas de estudio. *Revista de Educación y desarrollo* , 70-83.
- Llobet, V. (2006). Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la Psicología. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 4(1). Obtenido de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2006000100007](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2006000100007)



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

- M.E.N. Ministerio de educación nacional. (15 de Marzo de 2013). *Ministerio de Educación Nacional. MEN*. Obtenido de <http://www.mineduacion.gov.co/>
- Mafokozi, J. (1991). Evaluación y fracaso escolar: perspectiva del alumno. *Revista Complutense de Educación*, 2, 171-194.
- Manzano Soto, N. (Agosto de 2008). Jóvenes en contexto de vulnerabilidad y la necesidad de una escuela comprensiva. *Docencia*(35), 49 - 57.
- Martínez Calabuig, S. (junio de 2013). *El refuerzo positivo como estrategia motivacional en el aula de educación primaria. propuesta didáctica*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4826/1/TFG-L379.pdf>
- Martínez González , R. A., & Álvarez Blanco , L. (2005). Fracaso y Abandono escolar en educación secundaria obligatoria. *Aula Abierta*(85), 127-146. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044877>
- Ministerio de Educación Nacional . (07 de Abril de 2014). *Mineduación*. Obtenido de <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-340092.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). *Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje. Manual operativo* . Santa Fe de Bogotá : MEN .
- Moreno Berna, D. (2013). La Deserción Escolar: Un problema de Carácter Social. *Revista In Vestigium Ire. Vol. 6*, 115-124.
- Ospina Porras, L. F., & Pérez Bravo , V. (2015). *Representaciones narrativas de la escuela por los niños, niñas y jóvenes del programa Aceleración del aprendizaje de la I.E. Fe y Alegría Luis Amigó*. Medellín , Colombia: Universidad de Antioquia .
- Pedraza, Z. (2008). Al borde de la razón: sobre la anormalidad corporal de niños y mujeres. En M. Hering Torres (Ed.), *Cuerpos anómalos Tomo 2* (págs. 205-234). Bogota: Universidad Nacional de Colombia.
- Perazza, R. (2009). Notas para reflexionar sobre las políticas de inclusión educativa en los países de América Latina. La experiencia de los programas Aceleración de Aprendizajes. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 7(4), 264-276. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094014>
- Ríos Saavedra , T. (2005). LA HERMENÉUTICA REFLEXIVA EN LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL. *Enfoques Educativos* 7, 51 - 66.
- Rodríguez Gómez, D., & Valldeoriola Roquet, J. (2012). Metodología de la investigación . Universitat oberta de Catalunya .



- Rodríguez Olaya, R., Panqueva Urrego, C., Sánchez Benítez, J., & Vesga, E. (2008). *Modelo de aceleración del aprendizaje. Manual operativo*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Romero Perea, L. A. (2012). *Aproximación a la experiencia: programa de Aceleración de aprendizaje en el colegio Macederos de la ciudad de Cali*. Cali, Colombia : Universidad del Valle .
- Rosato, A., & Vain, P. (2005). *Comunidad, discapacidad y exclusión social. La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y Diversidad*. buenos Aires. Argentina: Novedades educativas de México S.A. de C.V.
- Rousseau, J. (s.f). *Emilio o la Educación*. Alianza. Obtenido de <http://activistasxsl.org.ve/wp-content/uploads/2014/09/Emilio-ROUSSEAU.pdf>
- Ruíz Guevara, L. S., Castro Pérez, M., & León Sáenz, M. (2010). Transición a la secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los niños de primaria. *Revista iberoamericana de educación*, 1-13.
- Silva Pastén, N. (2013). *EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN ESCOLAR DESDE EL RELATO DE JÓVENES DIAGNOSTICADOS CON DÉFICIT ATENCIONAL*. Santiago chile: Universidad de Chile.
- Torres , J. (2015). *Educar es dar la palabra. Infancia: educar de 0 a 6 años*, 153.
- UNESCO, E. E. (2018). La educación trasforma la vida. *El Correo de la UNESCO*, 3.
- Veiga, F., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., & García, O. (2015). CUANDO SE PIERDE LA MOTIVACIÓN ESCOLAR DE LOS ADOLESCENTES CON MEJOR AUTOCONCEPTO . *Revista de Psicodidáctica* , 305-320.
- W. Creswell, J. (2010). *QUALITATIVE INQUIRY AND RESEARCH DESIGN. CHOSING AMONG FIVE TRADITIONS*.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

---

## Facultad de Educación



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

