



Evaluación y educación inclusiva: una posibilidad para facilitar el tránsito educativo de los estudiantes del modelo Aceleración del Aprendizaje al aula regular en la Institución Educativa

Federico Sierra Arango de Bello - Antioquia

Daniel Guzmán Echavarría

Laura Katerine Valencia Sepúlveda

Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de:

Licenciados en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental

Tutoras

Carolina Arenas Gómez, Magister en Neuropsicología y Educación

Luz Stella Mejía Aristizábal, Doctora en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental

Medellín, Colombia

2021

Cita	(Guzmán Echavarría & Valencia Sepúlveda, 2021)
Referencia	Guzmán Echavarría, D., & Valencia Sepúlveda, L. K. (2021). <i>Evaluación y educación inclusiva: una posibilidad para facilitar el tránsito educativo de los estudiantes del modelo Aceleración del Aprendizaje al aula regular en la Institución Educativa Federico Sierra Arango de Bello-Antioquia</i> . [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín.
Estilo APA 7 (2020)	



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Juan David Gómez Gonzalez

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

Dedicatoria

Dedicamos esta investigación a
todos los niños, niñas y adolescentes
que nunca hicieron parte
de un salón de clases.

Agradecimientos

Agradecemos a Dios por permitirnos culminar este logro, a todas aquellas personas que creyeron en nosotros y nos animaron a permanecer, a la Institución Educativa Federico Sierra Arango por abrirnos sus puertas para llevar a cabo esta investigación y por último a la educación pública, la que nos brindó la oportunidad de realizarnos como profesionales.

Tabla de contenido

Resumen	1
Abstract	¡Error! Marcador no definido.
Introducción	3
1.1 Descripción del problema de investigación	5
1.2 Antecedentes del problema	9
2 Justificación	13
3 Objetivos	15
3.1 Objetivo general	15
3.2 Objetivos específicos.....	15
4 Marco referencial	16
4.1 Marco de antecedentes	16
4.1.1 Antecedentes en el ámbito internacional	16
4.1.1.1 Extraedad y deserción escolar en América Latina.	16
4.1.1.2 Modelo de Aceleración del Aprendizaje en América Latina.	20
4.1.2. Antecedentes en el ámbito nacional, regional y local	23
4.1.2.1 Contexto Nacional.	23
4.1.2.2 Contexto Regional y Local.	25
4.2 Marco conceptual	27
4.2.1 Fenómenos educativos.....	27
4.2.1.1 Extraedad escolar, no solo una cuestión de edad.	28
4.2.1.2 La deserción escolar: un fenómeno multicausal.	31
4.2.1.3 Transiciones educativas: ¿precursora de la deserción o permanencia escolar?	32
4.2.2 Modelos educativos	34
4.2.2.1 Aceleración del Aprendizaje: una metodología flexible en Colombia.	35
4.2.2.1.1.....	36
4.2.2.1.2.....	37
4.2.2.1.3.....	37
4.2.2.2 Aula regular, un contraste con las metodologías educativas flexibles.....	40
4.2.3 Procesos evaluativos escolares	41
4.2.3.1 Evaluación para los aprendizajes.	41
4.2.3.2 Evaluación en la educación inclusiva.	44
5 Diseño metodológico	46
5.1 Enfoque y tipo de estudio.....	46
5.2 Contexto institucional, participantes y criterios de selección	47

5.3 Técnicas e instrumentos	47
5.4 Técnicas y procedimiento de análisis.....	48
5.5 Consideraciones éticas	50
5.6 Criterios de credibilidad.....	52
6 Análisis y discusión de resultados.....	54
6.1 Modelos Educativos	54
6.1.1 Aceleración del Aprendizaje	55
6.1.1.1 Percepción sobre el modelo.	55
6.1.1.2 Prácticas de aula.....	58
6.1.2 Aula regular	60
6.2 Fenómenos educativos	62
6.2.1 Las ventajas y desventajas de la condición extraedad.....	63
6.2.2 Deserción escolar.....	68
6.2.2.1 Causas de deserción durante el tránsito escolar Aceleración-AR.....	69
6.2.2.1.2 La condición de extraedad.....	71
6.2.2.1.3 Prácticas académicas y de aula.....	73
6.2.2.1.4 Discapacidad.	74
6.2.3 Transiciones educativas.....	76
6.3 Procesos evaluativos escolares.....	87
6.3.1 Evaluación para los aprendizajes.....	88
6.3.1.1 Características de la evaluación del MAA y el AR.	89
6.3.2 La evaluación como posibilidad para la educación inclusiva.....	95
6.4 Educación inclusiva un derecho para todos	98
6.5 Propuesta de integración evaluativa: una posibilidad para repensar la transición educativa	102
7 Conclusiones y recomendaciones.....	104
8 Limitantes y recomendaciones en el proceso investigativo	107
Referencias bibliográficas	109
Anexos	120

Lista de figuras

Figura 1 Población estudiantil en el marterminar la educación media en siete países de Latinoamérica	17
Figura 2 Edad Teórica del Estudiante Según el Grado Escolar.....	29
Figura 3 Descripción general del procedimiento de análisis	49
Figura 4 Presentación de la Información a partir de Categorías y Subcategorías	54
Figura 5 Características que se describen en la categoría; Modelos educativos	55
Figura 6 Características que se describen en la categoría; Fenómenos educativos.	62
Figura 7 Posibles Causas de la Deserción Escolar en la IEFSA.....	76
Figura 8 Información de la categoría Procesos Evaluativos Escolares	88
Figura 9 Correlación entre la Evaluación y el Aprendizaje.....	94

Resumen

Para permitir que niños, niñas y adolescentes en extraedad culminen su básica primaria, en el país se implementó desde el año 2000 el modelo Aceleración del Aprendizaje. No obstante, en su tránsito al aula regular muchos estudiantes presentan dificultades en la adaptación a las nuevas dinámicas escolares, lo cual conlleva a situaciones de repitencia y/o deserción escolar. Por lo anterior, en el presente estudio se buscó analizar la incidencia de los procesos evaluativos y de educación inclusiva involucrados en esta transición.

Se empleó el estudio de caso y la entrevista semiestructurada para identificar las experiencias escolares de los estudiantes, acudientes y docentes involucrados en el paso a la secundaria en la Institución Educativa Federico Sierra Arango del Municipio Bello- Antioquia. Se encontró que existen múltiples factores exógenos (acompañamiento familiar) y endógenos (servicio educativo) implicados en esta adaptación. Este último, debido a la falta de ajustes en los procesos evaluativos del aula regular y la ausencia de una estrategia de empalme entre ambos modelos que posibilite una continuidad en los procesos formativos de los estudiantes. Finalmente, se describen aspectos teóricos/prácticos que le permitan a la comunidad educativa visibilizar esta problemática y reflexionar sobre las prácticas de aula que se convierten en barreras para el aprendizaje y se establezcan estrategias que mitiguen su impacto.

Palabras clave: aceleración del aprendizaje, aula regular, transición educativa, evaluación para el aprendizaje y educación inclusiva.

Abstract

In order to allow children and adolescents in overage to complete their elementary school, Acceleration Learning Model has been implemented in Colombia since 2000. However, in their transition to regular classroom, many students have difficulties in adapting to new school dynamics, which leads to repetition and / or school dropout situations. Therefore, this study sought to analyze the incidence of the evaluation and inclusive education processes involved in this transition.

The case study and the semi-structured interview were used to identify the school experiences of the students, parents and teachers involved in transition to high school at Institución Educativa Federico Sierra Arango in Bello-Antioquia. It was found that there are multiple exogenous (family accompaniment) and endogenous (educational service) factors involved in this adaptation. The latter, due to the lack of adjustments in the evaluation processes of the regular classroom and the absence of a splicing strategy between the two models, that allows continuity in the formative processes of students. Finally, theoretical / practical aspects are described to allow the educational community to make this problem visible and reflect on classroom practices that become barriers to learning and establish strategies to mitigate their impact.

Keywords: Acceleration Learning Model, regular classroom, educational transition, evaluation and inclusive education.

Introducción

El Modelo Aceleración del Aprendizaje¹ es una metodología de educación flexible implementada en el país desde el año 2000 por el Ministerio de Educación Nacional, su principal objetivo es permitir a niños, niñas y adolescentes en extraedad culminar la básica primaria en un año lectivo. Sin embargo, muchos estudiantes al ser promovidos al aula regular² presentan dificultades para adaptarse a las nuevas dinámicas escolares, por lo que en muchas ocasiones se suman al fenómeno de repitencia y/o deserción escolar. Por lo anterior, la presente investigación estudia esta transición educativa específicamente desde los procesos evaluativos y la educación inclusiva, los cuales pueden convertirse en una posibilidad para armonizar la adaptación de los estudiantes a la secundaria y favorecer su permanencia en el sistema escolar o por el contrario pueden convertirse en una barrera en este fenómeno educativo.

De acuerdo a lo anterior, en esta investigación se analizaron aquellos elementos evaluativos y de la educación inclusiva que mayor incidencia tienen en la transición de los estudiantes egresados del Modelo, en la Institución Educativa Federico Sierra Arango (Bello-Antioquia). Esto permitió identificar las relaciones entre las prácticas de aula y los fenómenos educativos como la extraedad, deserción y transición escolar.

Por consiguiente, este estudio se asumió desde un enfoque cualitativo con un alcance de tipo descriptivo y aplicó el método estudio de caso para acercarse a la problemática. Además, se implementó la entrevista semiestructurada como técnica para recoger la información, la cual fue llevada a cabo con tres docentes (uno de Aceleración y dos del grado sexto) y con tres estudiantes egresados del Modelo junto con sus acudientes. Dicha información fue organizada en una matriz de codificación para dar cuenta del análisis de las siguientes categorías conceptuales: Modelos y Fenómenos educativos y Procesos evaluativos escolares; a su vez se trianguló la información entre los estamentos con la pretensión de identificar las relaciones entre los discursos de los participantes.

En el primer capítulo se define la trayectoria e impacto que ha tenido el MAA en los procesos de cobertura y calidad educativa del país y resalta la necesidad de consolidar una estrategia de integración con la básica secundaria que se configura como problemática para la

¹ En adelante MAA

² En adelante AR

Institución Educativa. El segundo capítulo se divide en un marco de antecedentes y uno conceptual, en el primero se presentan aquellas investigaciones más recientes en el ámbito local, regional, nacional e internacional que abordan el tema de la extraedad, la deserción y los esfuerzos educativos por mitigar estas problemáticas incluyendo el MAA. En el segundo, se hace referencia a los supuestos teóricos que direccionan los procesos analíticos y desde los cuales está soportada cada una de las categorías y subcategorías de la investigación

Por su parte, el tercer capítulo justifica la implementación del enfoque y el método de estudio, al mismo tiempo que describe el contexto institucional en el que se enmarca la investigación, los criterios de selección de los participantes y las consideraciones éticas que se tuvieron a la hora de recolectar y procesar la información. Por último, el cuarto capítulo presenta el análisis de la información por categorías y establece las relaciones entre el marco teórico y la postura de los investigadores, además se triangularon los resultados entre estamentos para ofrecer una perspectiva más general de la problemática.

Dentro de las conclusiones más significativas, se destaca que en realidad existe una brecha metodológica y evaluativa entre ambos modelos que hace la adaptación escolar un proceso difícil tanto para estudiantes como acudientes. También se evidenció que la Institución no cuenta con un proceso oficial y sistemático que garantice la continuidad educativa para los egresados del modelo; a su vez este estudio pone en manifiesto la intrínseca relación que existe entre las prácticas de aula y de educación inclusiva con los fenómenos de extraedad, transición y deserción escolar.

A pesar de que el proceso investigativo se llevó a cabo en tiempos de pandemia a causa de la Covid-19 y hubo algunas limitaciones en la recolección de la información, esta investigación fortalece el acervo académico sobre las transiciones educativas que experimentan los estudiantes y sus familias del MAA al AR, ya que a nivel nacional el estudio de este fenómeno educativo aún es incipiente, por lo tanto se espera aportar conocimientos en cómo se lleva a cabo este proceso educativo y cómo fortalecerlo. Además, se espera hacer visible la problemática y el modelo mismo, en aras de propiciar reflexión sobre las dinámicas escolares que pueden conllevar a la exclusión dentro de la Institución Educativa y consolidar estrategias que permitan mejorar la experiencia educativa de los estudiantes y sus familias.

1 Planteamiento del problema de investigación

1.1 Descripción del problema de investigación

En Colombia la educación formal es aquella que se imparte en los centros educativos aprobados por el Ministerio de Educación Nacional³, en la que se espera formar sujetos íntegros que contribuyan a la construcción conjunta de la cultura y la sociedad. Este tipo de educación se caracteriza por estar clasificada en ciclos lectivos, con los cuales se busca desarrollar competencias en los estudiantes que les permitan cualificar desde el saber conocer, saber hacer y saber ser, y al mismo tiempo avanzar por grados hasta obtener el título como bachiller académico.

De acuerdo con el artículo 11 de la Ley 115 (MEN, 2014), la educación formal se divide en tres niveles: I) *preescolar*, abarca los grados prejardín, jardín y transición, donde ingresan los niños y las niñas con edades entre los tres y cinco años; II) *educación básica*, que comprende nueve grados que se dividen en dos fases: básica primaria que va desde primero a quinto (5 grados), en edades aproximadas entre los seis y diez años, y la básica secundaria de sexto a noveno (4 grados), con edades que oscilan entre once y catorce años; finalmente se encuentra la III) *educación media*, que incluye décimo y once, con edades cercanas a los quince y dieciséis años. Cuando el estudiante alcanza las competencias de cada uno de los grados y por ende los ciclos educativos, obtiene el título que lo habilita para ingresar a la educación superior.

Ahora bien, cabe mencionar que estos niveles escolares y las edades correspondientes se plantearon teniendo en cuenta la madurez cognitiva de niños, niñas y adolescentes, que les permitiera ir adquiriendo las habilidades necesarias para que de esta manera puedan avanzar en las competencias de las áreas curriculares y grados escolares. Por ello, desde el ideal educativo se busca que los niños y las niñas inicien su etapa escolar obligatoria alrededor de los cinco años, y así establecer una relación entre la cognición y la edad cronológica, lo que les podrá facilitar avanzar en el sistema educativo.

Sin embargo, en Colombia los contextos educativos varían en cada región, debido a la gran diversidad cultural, social y económica. Además, muchos niños, niñas y adolescentes se vean afectados por problemáticas sociales como: pobreza, desnutrición y conflicto armado. Esta

³ En adelante MEN

última problemática social ha conllevado al desplazamiento de centenares de ellos de sus lugares de origen, así lo resalta el Centro de Monitoreo de Desplazamiento Interno (como se citó en Mendivelso 2018), cuando menciona que en Colombia en el 2012 fueron desplazados 45.043 niños menores de 13 años, lo cual indica no solo la dificultad para acceder a la educación, sino también a otros derechos fundamentales como la vivienda, la salud y el bienestar, afectando indiscutiblemente la formación y educación de todas las personas que conforman el núcleo familiar.

Por consiguiente, en respuesta a la problemática de deserción escolar provocada principalmente por el conflicto armado en Colombia, se adaptó en el país un modelo educativo flexible llamado *Aceleración del Aprendizaje*, pensado para niños, niñas y adolescentes en extraedad, es decir, menores con *tres o más años por encima* de la edad promedio del grado que van a cursar. Con este modelo educativo, se busca que los estudiantes nivelen su básica primaria, al mismo tiempo que adquieren las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales propuestas para cada grado, asimismo pretende personalizar el proceso de aprendizaje y fortalecer la autoestima de esta población, y de esta manera contribuir a superar el fracaso escolar experimentado en algún momento de sus vidas (MEN, 2010a). Cabe mencionar, que este modelo ha ayudado a disminuir otras problemáticas sociales que conllevan a la deserción escolar como el trabajo infantil, reclutamiento de menores en bandas criminales, entre otras (Echeverry, 2015; Ortiz y Betancourt, 2020; Camargo, 2017).

De esta manera, a nivel nacional se determinó realizar una prueba piloto en el año 2000 en los Departamentos de Boyacá, Cauca, Caldas, Cundinamarca, Huila, Risaralda, Santander y la población urbano-marginal en Bogotá para verificar el impacto de esta metodología en cuestión de permanencia y calidad educativa (Segura, 2018). En palabras de María Elena Tamayo de la Secretaría de Educación de Bello (Antioquia), “en este municipio se decidió implementar esta iniciativa en el año 2003, debido a la gran cantidad de estudiantes en extraedad que ingresaban a las aulas de las instituciones educativas, además, debido a los cambios administrativos mucha población infantil y adolescente estaba desescolarizada” M. Tamayo (comunicación personal, 28 de octubre, 2020).

En un comienzo, el municipio de Bello contaba con la capacitación y apoyo logístico de la Fundación Dividendo por Colombia, pero por razones administrativas en la actualidad no se cuenta con dicho acompañamiento, por lo que se optó por realizar reuniones mensuales de

retroalimentación docente que capacita a los maestros que implementan este modelo en 18 de los 39 colegios oficiales del Municipio. A la fecha, el Plan de Desarrollo Municipal (Alcaldía de Bello, 2016), en su diagnóstico general del ente territorial, afirma que la cobertura bruta educativa aumentó en los últimos tres años; sin embargo, la deserción y en especial la repitencia escolar han evidenciado un aumento considerable, esta última, por ejemplo, pasó del 5% en 2010 al 14% en 2014, este incremento es adjudicado a diversas causas, desde cambios en el sistema educativo, hasta las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y sus familias del Municipio.

Por lo anterior, en Bello el *Programa de Extraedad* comprende: Procesos Básicos, Aceleración del Aprendizaje y Educación para Adultos; el cual se ha intentado articular al plan municipal, pero al parecer evidencia serias dificultades en su implementación y seguimiento, aumentando aún más el ausentismo y la deserción de los adolescentes, tal y como lo expresan, Montoya y Tamayo (2014), cuando mencionan que el modelo “refleja grandes deficiencias en materia presupuestal, dificultades persistentes para afrontar la problemática de incursión laboral de adolescentes, falta de interés de algunos cuidadores en el proceso Enseñanza-Aprendizaje mancomunadamente con las instituciones escolares e incipientes ayudas tecnológicas TIC como recursos didácticos” (p.17).

Sumado a esto, a pesar de los esfuerzos del Gobierno Nacional y de las instituciones educativas para atender a esta población y garantizar su inclusión y permanencia en el sistema educativo, se presentan algunas dificultades relacionadas con el seguimiento de estos estudiantes una vez ingresan al AR. Sobre esto, algunos autores advierten que este modelo mitiga temporalmente los problemas de cobertura, pero no presta suficiente atención a los procesos académicos posteriores a los que se enfrentan los estudiantes una vez egresan del modelo, volviendo una vez más a encabezar la lista de los desertores y repitentes (Sotelo, 2015; Mendivelso, 2018; Ortiz y Suárez, 2018; Ortiz y Betancourt, 2020).

Por esto, otros autores plantean la necesidad de implementar una “estrategia de integración académica, pedagógica y social” (Terigi, 2009, p. 115), de coordinar una “estrategia de inclusión educativa y social” (Gutiérrez y Puentes, 2009, p. 5) y también señalan la necesidad de establecer “un puente entre el programa y la inclusión al AR” (Infante y Parra, 2010, p. 11); para así garantizar la permanencia en el sistema educativo de los estudiantes al fortalecer sus procesos académicos y sociales que han alcanzado y así conjugarlos con los requerimientos y

dinámicas propias de la básica secundaria, evitando de esta manera la deserción y el detrimento de la calidad de vida de los estudiantes.

Sin embargo, la armonía de esta transición educativa depende de muchos factores que entran en juego en el proceso de formación de los estudiantes una vez egresan del MAA. Por su parte, Mendivelso (2018) y Ramos (2016) centran su atención en los procesos evaluativos a los que se exponen los estudiantes y concuerdan que existe una brecha preocupante entre los criterios, momentos y prioridades evaluativas predominantes en el AR, los cuales les generan una gran tensión y desánimo, al no poder adaptarse con rapidez a estas dinámicas escolares.

Algo semejante ocurre con los procesos de educación inclusiva en esta aula, ya que muchos estudiantes que provienen de este modelo, por lo general evidencian alguna o todas las siguientes características: compromiso de tipo cognitivo o conductual, condición de extraedad y un contexto familiar de escasos recursos. Por lo que son discriminados y segregados por sus compañeros, incluso por sus docentes (Ospina y Pérez, 2015; Bolívar, 2015). En este sentido, los procesos de inclusión también influyen significativamente en la adaptación y futura permanencia en el sistema educativo.

Hablando desde un contexto específico, la Institución Educativa Federico Sierra Arango, ubicada en el municipio de Bello, estableció en el año 2005 este modelo, no solo con el ánimo de extender su cobertura educativa, disminuir la deserción y garantizar la permanencia de la población infantil y adolescente en extraedad del barrio Zamora y sus alrededores, sino también ofrecer una formación integral a la comunidad, tal como lo mencionan en su actualización del Pacto de Convivencia y Aprendizaje (2020-2023) cuando habla sobre la finalidad de este modelo en la Institución al indicar que:

Busca apoyar a niños, niñas y jóvenes de la básica primaria que están en extra-edad (con un atraso en su grado de escolaridad), con el fin de que amplíen su potencial de aprendizaje, permanezcan en la escuela y se nivelen para continuar exitosamente sus estudios. (Institución Educativa Federico Sierra Arango [IEFSA], 2020, p. 73)

De manera general, la Institución cuenta en la actualidad con un grupo de Procesos Básicos (Ciclo I), uno de Aceleración del Aprendizaje (Ciclo II) y Educación para Adultos. En particular, el MAA de la Institución ha tenido una gran demanda en el sector, ya que es la única en el barrio Zamora y también la más cercana al barrio Acevedo (Medellín) que ofrece esta modalidad educativa. Por otra parte, los docentes que orientan el modelo no requieren

un estudio específico para hacerlo, solo necesitan estar vinculados en propiedad o provisionalidad y manifestar su interés o afinidad con este, también por órdenes administrativas cualquier docente puede hacerse cargo de este modelo flexible, lo que le proporciona ventajas en su implementación en la Institución, ya que le da continuidad al proceso.

Por consiguiente, desde su implementación el MAA ha cumplido con el objetivo de ofrecer a la comunidad educativa una oportunidad de continuar sus estudios y mitigar el impacto de la violencia en el sector, sin embargo, la misma tendencia de fracaso escolar descrita anteriormente se repite con preocupación en las aulas regulares, en donde, más de la mitad de los estudiantes que egresan del modelo pierden el año o desertan cuando ingresan al grado sexto. De este patrón se tiene registro en las actas anuales de promoción y evaluación donde se menciona que, en promedio, de 12 estudiantes egresados, solo cuatro pasan al grado séptimo, la misma situación está registrada en los últimos cinco años. Esto junto con otros factores, han ocasionado que el componente de Eficacia del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) se vea disminuido, deteriorando así la calidad en el servicio que le ofrece la Institución a la comunidad.

Por lo anterior, es importante plantear estrategias educativas que fortalezcan la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que han sido escolarizados bajo este modelo y que son promovidos a uno de los grados, especialmente sexto. Ello implica que, se tengan en cuenta las metodologías en las que fueron formados, sus capacidades, las diversidades de aprendizaje y los ajustes razonables que posibiliten la vinculación paulatina con las estrategias de enseñanza, evaluación y las dinámicas escolares propias del AR. De esta manera, se busca que los estudiantes sean incluidos sin que se vea afectado su proceso escolar y adquieran las competencias y habilidades necesarias para culminar exitosamente sus estudios.

Por ello en la presente investigación, se pretende analizar la incidencia de los procesos evaluativos y de educación inclusiva en el tránsito del MAA y en el AR, con el fin de describir unas consideraciones teórico/prácticas que puedan servir como recomendación para los maestros del grado sexto y del MAA de la Institución Educativa Federico Sierra Arango del Municipio Bello- Antioquia.

1.2 Antecedentes del problema

Terigi (2009), resalta en su trabajo: *Segmentación urbana y educación en américa latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región*, que, el MAA contiene elementos pedagógicos que deben ser recuperados en el AR y que es necesaria una estrategia de integración académica con los estudiantes provenientes del modelo cuando ingresan a ella; esto debido a la dificultad de los maestros para ajustar los contenidos y las intervenciones pedagógicas, generando un tránsito desfavorable para los estudiantes provenientes de Aceleración del Aprendizaje, pues se perpetúan prácticas educativas que los llevan al fracaso escolar. Al respecto de estas dificultades la autora propone que:

Es necesario que la Secretaría de Educación de Bogotá defina una estrategia de integración académica, pedagógica y social para todas las aulas, y un proceso de empalme claro y estructurado entre los docentes de aceleración y los que reciben a estos niños, a través de guías y materiales didácticos que retomen elementos de aceleración, pero que también incluyan aspectos de la didáctica propia del bachillerato. (p.115)

Echeverry (2015) en su investigación: *El programa de Aceleración del aprendizaje como apuesta de inclusión y mejoramiento de los procesos formativos*, evalúa el impacto del modelo en el fenómeno de extraedad, en la deserción escolar y la calidad de los procesos formativos de la Institución Educativa San Francisco de Paula del Municipio de Chinchiná. Afirma que el programa permite la inclusión de niños, niñas y adolescentes, no solo en términos de cobertura y necesidades educativas especiales, sino que valora la individualidad de cada estudiante y respeta los ritmos de aprendizaje, permitiendo así la formación integral.

Gutiérrez y Puentes (2009) en su informe: *Aceleración del aprendizaje como alternativa para la atención a la población vulnerable con extra-edad en Bogotá*, están de acuerdo con los aportes que el modelo le puede ofrecer a la población en extraedad para incluirlos de nuevo al sistema educativo y el fortalecimiento de su proyecto de vida, sin embargo, en la voz de los maestros de secundaria que reciben los egresados del modelo, indicaron que:

Es necesario reforzar los aprendizajes porque los estudiantes presentan dificultades al enfrentarse a los métodos de enseñanza, el currículo, las evaluaciones y las exigencias académicas de los grados a los que son promovidos. Se requiere entonces de una verdadera estrategia de inclusión educativa y social de los destinatarios del programa a los grados de educación secundaria. (p. 5)

La investigación titulada: *La articulación del programa “volver a la escuela” con el AR: una experiencia evaluativa del Colegio Distrital República Dominicana*, de Mendivelso (2018), es uno de los trabajos de mayor referencia para la elaboración de la presente investigación por estar asociada a la valoración de los criterios de evaluación que se utilizan en el Programa Volver a la Escuela y en el AR. Además, por el objetivo que se plantea sobre la posibilidad de articular las estrategias de evaluación de ambas modalidades educativas. Cabe mencionar, que, ante los objetivos proyectados, se concluyó que existe una amplia diferencia entre los criterios de evaluación de ambos modelos educativos, puesto que en cada uno hay aspectos que varían y en ocasiones resultan contradictorios.

Ortiz y Betancourt (2020) en *Evaluación del Programa de Aceleración del Aprendizaje: una apreciación estratégica hacia la educación inclusiva en el posconflicto*, valoran si efectivamente el modelo está cumpliendo con sus objetivos de educación inclusiva y cobertura educativa con los cuales fue diseñado y también la pertinencia de este para acoger a la población infantil y adolescente que surge del posconflicto. Afirman que permite el reingreso de los estudiantes al sistema educativo y es viable para la población del posconflicto, pero no garantiza su permanencia en la básica secundaria por falta de acompañamiento en los años posteriores, aumentando así las cifras de deserción escolar.

Sotelo 2015, en su investigación en el marco de maestría: *Transiciones académicas y socioemocionales de los estudiantes que pasan del programa aceleración del aprendizaje al AR en el Colegio Distrital Estrella del Sur*, en la que pretendió estudiar las vivencias en las transiciones académicas y socioemocionales de los estudiantes que pasan de un modelo o programa a otro, no solo desde la perspectiva del estudiante, sino también desde los maestros que acompañan ese proceso escolar. Como parte de sus conclusiones, establece que existen aspectos relacionados en ambas modalidades educativas y al mismo tiempo puntos de quiebre, en las que el trato hacia los estudiantes, el acompañamiento, entre otros factores, son determinantes en el éxito o fracaso escolar. Además, determinan que, la escuela debe realizar mayor apoyo a estos estudiantes en el que se reconozca y brinde “mayor relevancia a sus situaciones particulares, a sus estados de ánimo, a sus intereses y motivaciones” (p. 122).

En conclusión, los antecedentes mencionados configuran la transición educativa de los estudiantes del MAA al AR como una situación problemática, que no solo interfiere a corto plazo con su desempeño académico, sino que afecta su permanencia e inclusión en la educación

formal. También, se hace evidente que uno de los elementos disruptivos que deben considerarse dentro de la aplicación del modelo para garantizar y consolidar sus logros, consiste en la capacidad de preparar los estudiantes para enfrentarse a los criterios evaluativos y curriculares que implica el AR y de esta manera facilitar la adaptación a los nuevos retos académicos que se presenten.

2 Justificación

En el marco de las metodologías flexibles son muchos los aportes que se pueden mencionar como justificación para abordar una investigación en este componente de la educación, como lo son el acceso y la permanencia en el sistema educativo que permiten la construcción de una sociedad más equitativa y en paz. Además, dan cumplimiento al derecho fundamental de la educación contemplado en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (1991), donde se menciona que cualquier persona puede y debe ser educada sin importar sus condiciones o limitaciones físicas, económicas, sociales y culturales que le impidan enriquecer su proyecto de vida.

De acuerdo con lo anterior, la presente investigación atiende a las necesidades académicas y sociales de la comunidad educativa de la Institución Federico Sierra Arango del municipio de Bello (Antioquia). Académicas, en cuanto contribuye con el proceso de formación de los estudiantes que son promovidos del MAA al AR, lo que a su vez puede influir positivamente en el componente de Eficacia del ISCE de la Institución, y al mismo tiempo favorecer la calidad en el servicio educativo que le ofrece a su comunidad. En cuanto a las necesidades sociales, porque se espera que las reflexiones suscitadas por esta investigación permitan el reconocimiento y la inclusión de los estudiantes del modelo en el AR, siendo evaluados de acuerdo con sus capacidades individuales, motivaciones e intereses escolares e impidiendo al máximo que deserten del sistema educativo, evitando su posible participación en actividades que vayan en detrimento del tejido social del Municipio.

Por otra parte, los padres de familia y los docentes también resultarían beneficiados con la descripción de aquellos aspectos teórico-prácticos que se espera, les pueda ayudar a facilitar la transición educativa de los estudiantes. En primer lugar, porque las familias verían enriquecido el proyecto de vida de sus hijos, que por extensión favorece la calidad de vida y oportunidades a los que puede acceder el núcleo familiar al disminuir la dinámica del fracaso, la repitencia y la deserción escolar. En segundo lugar, porque los docentes podrán contar con una serie de recomendaciones específicas sobre los procesos evaluativos y de educación inclusiva que los aproximen a las necesidades académicas y socioemocionales de esta población, para poder orientar con pertinencia sus procesos formativos al conocer cuáles son las barreras educativas, entre ellas las dinámicas escolares propias del AR, las prácticas aula (enseñanza-aprendizaje) y

personales del estudiante, en aras de posibilitar una transición y adaptación armoniosa en la secundaria.

A partir de esto, con el presente trabajo de investigación no solo se pretende contribuir al proceso educativo de los estudiantes provenientes de este modelo, sino también proporcionar conocimientos acerca de las estrategias evaluativas y de educación inclusiva que le permitan a la Institución reflexionar sobre los procesos de evaluación, específicamente en lo que concierne al qué, cómo, para qué y a quién evaluar; también sobre las prácticas de aula que atienden a la diversidad. Lo anterior, sin duda, favorece la formación de todos los estudiantes, incluyendo a los del AR, y la relación directa entre la enseñanza y el aprendizaje que se lleva a cabo en el aula.

Asimismo, se espera que, en las investigaciones derivadas de este trabajo, posibiliten continuar pensando en la evaluación que se lleva a cabo en el MAA, si bien, a la fecha no existe una estrategia evaluativa oficial que la integre con el AR, la evaluación puede ser un factor que contribuya a la solución de problemáticas o dificultades que se presentan en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes formados bajo este modelo. En efecto, describir aspectos de una estrategia de integración evaluativa, podría posibilitar no solo la permanencia escolar, sino también, ser un aporte a la educación inclusiva.

De la misma manera, los resultados de esta investigación permitirían ayudar a identificar si la posible solución a la problemática que se presenta en la Institución, está relacionada con los aspectos evaluativos y de educación inclusiva, o dirigirse a otros factores educativos como los aspectos pedagógico-didácticos y/o socio-culturales en los que se encuentra inmersa la comunidad educativa. Por otro lado, los resultados pueden servir como referente para otras instituciones educativas que estén experimentando las mismas problemáticas en el tránsito del modelo flexible al AR, y aunar esfuerzos para consolidar e implementar estrategias de empalme acorde a las características y necesidades de cada comunidad educativa que contribuyan con la formación integral de sus estudiantes.

De ahí que se considere necesario preguntarse: ¿Cómo el proceso evaluativo y la educación inclusiva en el Modelo Aceleración del Aprendizaje y en el aula regular, intervienen en el tránsito educativo de los estudiantes que son promovidos de una modalidad a otra en la Institución Educativa Federico Sierra Arango del Municipio Bello- Antioquia?

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Analizar la incidencia de los procesos evaluativos y de educación inclusiva en el tránsito educativo del Modelo Aceleración del Aprendizaje al aula regular en la Institución Educativa Federico Sierra Arango del Municipio Bello- Antioquia.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar las experiencias relacionadas con la transición educativa que vivencian estudiantes, padres de familia y docentes del Modelo Aceleración del Aprendizaje y el aula regular.
- Reconocer los elementos de los procesos evaluativos y de educación inclusiva que emplean los docentes en el Modelo Aceleración del Aprendizaje y el aula regular.
- Describir aspectos teórico/prácticos de una estrategia de integración evaluativa que favorezca el tránsito de los estudiantes del modelo Aceleración del Aprendizaje al aula regular.

4 Marco referencial

4.1 Marco de antecedentes

Para la elaboración de esta investigación es necesario registrar los antecedentes que aportan y brindan mayor direccionamiento al objeto de estudio, para ello se presentan una serie de investigaciones del ámbito internacional, nacional, regional y local relacionadas con el modelo de educación flexible: Aceleración del Aprendizaje.

4.1.1 Antecedentes en el ámbito internacional

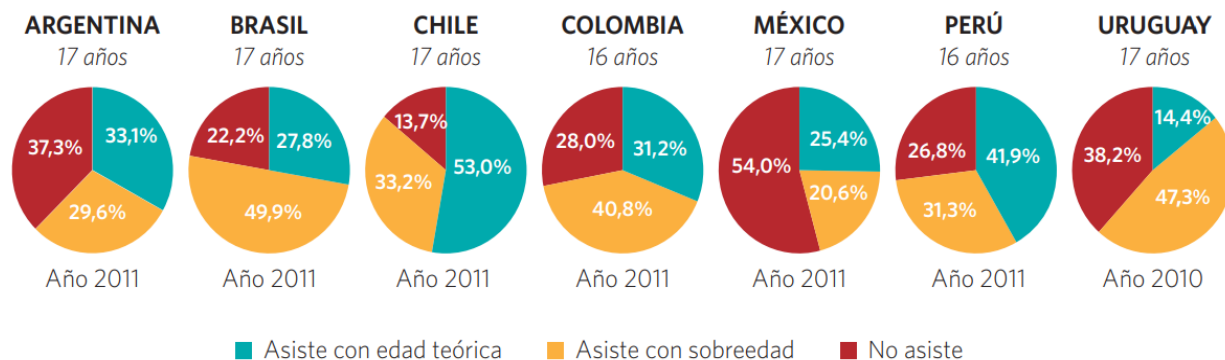
En el siguiente apartado se exponen algunos trabajos que se han desarrollado con el objetivo de conocer, revisar y exponer fenómenos educativos como la extraedad, deserción y repitencia escolar en diferentes países latinoamericanos que no solo presentan la problemática, sino que también han creado estrategias curriculares y de gobierno para vincular a centenares de niños, niñas y adolescentes que se encuentran fuera del sistema educativo.

4.1.1.1 Extraedad y deserción escolar en América Latina. Las problemáticas de extraedad y deserción escolar en el contexto educativo, son fenómenos que no solo se presentan en Colombia, sino también en otros países de Latinoamérica como Argentina, Guatemala, Uruguay, México, El Salvador, Chile y por supuesto Brasil; país pionero en hacerle frente a estas problemáticas a través de la implementación de un programa educativo, que le permite a los estudiantes no solo nivelarse en el grado escolar acorde a su edad, sino también vincularse a la escuela por primera vez o reintegrarse a ella.

En relación con la problemática de extraedad, cabe resaltar la investigación realizada por Rivas (2015), en la que se estudió las políticas y avances educativos entre el año 2000 y 2015 en siete países ubicados en Latinoamérica. En la Figura 1, se muestra de manera comparada entre países, la asistencia escolar en secundaria y básica media de estudiantes en extraedad y la edad teórica, la cual hace referencia a la edad establecida por cada país en la que los adolescentes deben obtener su título como bachilleres.

Figura 1

Población estudiantil en el marco de asistencia y extraedad al terminar la educación media en siete países de Latinoamérica



Nota. Fuente Rivas, 2015.

Como se puede observar, en estos países el fenómeno de extraedad se presenta en altas tasas, siendo Brasil, Uruguay y Colombia quienes evidencian mayor dificultad en que los estudiantes estén en el sistema educativo en las edades reglamentadas, siendo la edad de 17 años postulada en todos los países, a diferencia de Colombia y Perú. Otro de los problemas educativos que se expone en esta Figura es la deserción escolar, situación que no está del todo desligada a la extraedad y representa una grave situación en amplias proporciones en México, seguido Uruguay, Argentina y Colombia. Sin duda, esta es una investigación de gran valor, porque, aunque las dinámicas de cada país son distintas y las problemáticas asociadas a la educación pueden variar de manera abismal dentro de cada territorio, estos estudios proporcionan una amplia gama de información que posibilita identificar no solo los fenómenos educativos en común, sino también las causas que los generan y por ende conlleva a que de manera conjunta se busquen alternativas para mitigarlos y prevenirlos.

Ahora bien, el problema de extraedad o *sobreedad* como le llaman en Guatemala, es causado por dos grandes factores que se repiten con frecuencia en el sistema educativo: el ingreso tardío a la escuela y la repitencia escolar, siendo este último producido por el ausentismo y el abandono escolar por periodos. Sin embargo, Paiz (2016), indica que existen diversas perspectivas sobre los factores que se encuentran asociados a este fenómeno: por un lado, existen las causas endógenas relacionado con la ubicación y condiciones socioeconómicas donde se sitúa el estudiante, condiciones familiares, la vida académica del estudiante, es decir, la relación que

este haya establecido con la vida escolar y la inclinación que este disponga al aprendizaje. Por el otro, las causas exógenas, asociadas a los lazos construidos en las dinámicas sociales entre la escuela, el estudiante y la familia.

Cabe mencionar, que la extraedad es un fenómeno que está asociado a diversas problemáticas sociales que acarrear algunos países latinoamericanos como lo es el trabajo infantil, por ejemplo, en el estudio *Consecuencias del trabajo infantil en el rendimiento escolar: Estudiantes latinoamericanos de educación primaria*, realizado por Murillo y Román (2014), los resultados indicaron que el rendimiento académico en estudiantes latinoamericanos de primaria que se encuentran en tercer y sexto grado escolar, se reduce en gran proporción en niños que trabajan fuera del hogar, generando de esta manera un impacto negativo en su desempeño escolar, específicamente en la lectura y matemáticas (Murillo y Román, 2014). Asimismo, la extraedad escolar está asociada a problemáticas como reclutamiento de menores por grupos armados ilegales, quienes los utilizan para el micro tráfico o dar aviso cuando detectan presencia de las autoridades. La organización no gubernamental- ONG- Save the Children, en una de sus publicaciones en la página web, indica, que:

Aunque Colombia y en general América Latina tengan progresos en el marco normativo y ejemplos de iniciativas positivas en la defensa y garantía de los derechos de niñas, niños y adolescentes, es un hecho que a unos meses de cumplirse 30 años de la Convención de los Derechos de la Niñez, los esfuerzos siguen siendo insuficientes y los retos cada vez mayores. Especialmente en lo relacionado con las niñas y los adolescentes (2019, sección de publicaciones).

En consecutiva, el fenómeno de la extraedad no solo es un problema en sí, sino que este a su vez produce otras problemáticas educativas como la segregación escolar y la exclusión educativa, pues como lo mencionan Ruiz y Pachano (2006), en su investigación titulada: *La extraedad como factor de segregación y exclusión*, países latinoamericanos no cuenta con cupos suficientes para vincular al sector educativo a estudiantes que son promovidos del grado sexto, y esto afecta puntualmente a los estudiantes con extraedad, ya que no les dan prioridad por su condición. Cabe aclarar, que esta información se obtuvo a partir de un estudio durante el 2000-2001 realizado por el Instituto de Estudios Superiores en Administración (IESA) para el programa de promoción de la reforma educativa en América Latina.

Asimismo, como parte de las conclusiones de su trabajo, el cual tuvo como objetivo “analizar las posibles consecuencias de la situación de extraedad escolar en las dos primeras etapas de la Educación Básica en el municipio Pampanito del estado Trujillo” (Ruiz y Pachano, 2006, p. 37) en Venezuela, establecen que niños y adolescentes con extraedad están sometidos a estigmatizaciones dentro del sistema escolar, ya que, se reconoce su situación, es decir, las diferencias que pueden presentar con respecto a sus habilidades de aprendizaje en comparación con los estudiantes nivelados, sin embargo no se emplea para corregir y para poco a poco ir incorporándolos al nivel del grado en el que se encuentran, sino “para someterlos al perverso juego entre la inclusión y la exclusión escolar” (Ruiz y Pachano, 2006, p. 68).

Con el trabajo anterior, queda claro que la trayectoria y las experiencias escolares que experimentan los estudiantes son fundamentales para fortalecer el vínculo que establecen no solo con la escuela, sino también con el aprendizaje. Igualmente, queda en evidencia que la exclusión educativa no se efectúa propiamente cuando el estudiante está por fuera del sistema educativo, sino también estando dentro de él. Además, como ya se nombró en un párrafo anterior, la deserción escolar no solo está ligada a los problemas socioeconómicos y familiares, sino que existen diversos factores relacionados con el servicio educativo. En este sentido, Aristimuño, (2017) en su investigación: *El abandono escolar, afinando el conocimiento sobre sus características y cómo superarlo. Un caso raro en América Latina*, plantea que “vale la pena analizar la adecuación del servicio escolar que se provee a las condiciones y características de los estudiantes, y no al revés, como se ha hecho hasta el presente” (Aristimuño, 2017, p. 39).

Algunos de los países que consideran la extraedad y la deserción escolar como una problemática educativa, han desarrollado estrategias que les permite hacerle frente a esta situación para disminuirla y buscar soluciones alternativas para que niños, niñas y jóvenes se vinculen al sector educativo y culminen no solo sus estudios, sino que tengan mayores posibilidades de tener una mejor calidad de vida. En este sentido, se resalta el programa Asignación Universal por Hijo –AUH- implementado en Argentina en octubre de 2009, orientado a los niños y adolescentes habitantes en el país, que consiste en proporcionarle un préstamo no retributivo a uno de los padres o acudientes del menor, y uno de los requisitos para que este se otorgue es que el acudiente cumpla con los “requisitos de vacunación, controles sanitarios y asistencia al ciclo escolar lectivo correspondiente a los niños y adolescentes en edad escolar” (Jiménez y Jiménez, 2016, p. 716). En esta investigación nombrada: *Efectos del*

programa asignación universal por hijo en la deserción escolar adolescente, las autoras analizan el impacto del programa en la deserción escolar, además si incide en el impacto de participación laboral de adolescente en el país y el ingreso que en promedio reciben estas familias. Como producto final, las autoras concluyeron que el programa no solo produjo un impacto positivo en la reducción de la deserción escolar de los jóvenes entre 14 y 17 años, sino también, redujo de manera significativa el número de adolescentes que realizaban algún tipo de actividad económica (Jiménez y Jiménez, 2016).

4.1.1.2 Modelo de Aceleración del Aprendizaje en América Latina. En definitiva, cada país a partir de sus particularidades de las causas que detecte en su territorio sobre estas problemáticas y las políticas educativas, plantean distintas alternativas para hacerle frente a esta situación. Ejemplo de ello, son México, Argentina, Brasil, Colombia, El Salvador y Guatemala quienes desarrollaron programas que busca la inclusión al sector educativo a los niños y adolescentes en extraedad, con el fin de nivelarlos al grado escolar correspondiente a su edad.

Para continuar con las estrategias que ha desarrollado Argentina, a partir del año 2000 creó El Programa de Acciones Compensatorias en Educación (PACE), con el objetivo de promover la igualdad educativa, lograr una mayor permanencia de los niños y adolescentes en el sector educativo y renovar la calidad del sistema en aras de obtener mayor aprendizaje por parte de los estudiantes (IIPÉ-UNESCO, 2002). A partir de esta reforma se estableció el programa de aceleración del aprendizaje: Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario, comenzó a partir del año 2002, para el cual se tuvieron las experiencias que ya tenían Brasil, Estados Unidos y Colombia en la implementación del programa. El objetivo de su implementación fue brindarle la oportunidad de nivelarse en los grados escolares de primaria a los estudiantes que presentarán uno o dos años de extraedad (Paiz, 2016).

En México, a partir de 1979, se crearon Centros de Educación Básica Intensiva –CEBI– dirigido a estudiantes entre nueve y catorce años de áreas rurales y urbanas, que tuvieran un desfase en la edad escolar de más de tres años. Este programa se culminó seis años después, sin embargo, desde entonces se han venido desarrollando Programas compensatorios para la atención de estudiantes con sobreedad (Paiz, 2016), y en el 2011 la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica del Gobierno Federal de México, realizó una publicación en el marco del Proyecto nombraba:

Criterios y orientaciones para atender a los alumnos de educación básica en situación de extraedad, para atender a la población en situación de extraedad, para presentar varios criterios y orientaciones con el objetivo de mejorar las estrategias gubernamentales sobre la intervención pedagógica que se desarrolla con los estudiantes en extraedad. En esta publicación se indica que el objetivo de estos programas de aceleración son desarrollar “las competencias de uso del lenguaje, de pensamiento matemático y de comprensión del mundo natural y social básicas que les permitan continuar con sus trayectos escolares y/o mejorar su desempeño en otros ámbitos de la vida, como el laboral” (Secretaría de Educación Pública –SEP-, 2011, p. 25).

Actualmente en Brasil el programa de aceleración se conoce como *Acelera Brasil* y está dirigido a niños y adolescentes en extraedad que se encuentran matriculados entre el tercer y el quinto año de escuela primaria y que específicamente no saben leer y escribir (Instituto Ayrton Senna, -s.f.-, sección de educación integral). En sus inicios el programa fue desarrollado para los grados de primero a cuarto en el Estado de Maranhão, luego se llevó a Sao Paulo en 1995 y posteriormente se extendió para estudiantes que estuvieran entre quinto y octavo grado escolar de la Secretaría de Estado de Educación de Parañá en 1997. “Esta propuesta innovadora parte del principio de que los contenidos curriculares no pertenecen a un curso determinado y, por lo tanto, estos fueron reagrupados en unidades y ejes temáticos con base en su relevancia y adecuación al universo cultural de los alumnos” (Casal, s.f. p. 2).

Otro de los países que implementó este programa fue El Salvador, que, a causa de una reforma educativa a partir de 1992, después de haberse firmado un acuerdo de paz, decide apostarle a una transformación de la educación y como parte de ello, implementó a partir de 1997 el programa *Trayectoria Escolar de la Enseñanza Fundamental: Clases de Aceleración “Acelera Brasil”*, con el apoyo de EDUCO (Educación con participación de la Comunidad) y de la Fundación brasileña Ayrton Senna (Paiz, 2016).

En la investigación realizada por Picardo y Victoria (2009), sobre el Programa de Aceleración, Educación Acelera de El Salvador, indican que:

Las políticas compensatorias en América Latina han buscado ajustar las políticas o los programas educativos complementarios a las realidades de los excluidos del sistema. Ello ha implicado adaptaciones que van desde reformas curriculares hasta los tiempos de aprendizaje, pasando por las metodologías de enseñanza. Sin embargo, aunque en El Salvador se observan modificaciones en los tiempos de estudio (modalidad

semipresencial y educación acelerada, por ejemplo), son escasos los ejemplos de la introducción de métodos pedagógicos innovadores, y nada se ha hecho en cuanto al currículo, el cual sigue siendo el mismo que se desarrolla en la modalidad tradicional. (p. 89)

A manera de cierre, cabe resaltar la investigación realizada por Felman, Atorresi y Mekler (2013), en la que tuvo como finalidad plantear una reflexión a partir de la revisión de los programas e iniciativas que se han realizado en los últimos veinte años para fortalecer las oportunidades educativas de los sectores menos favorecidos, específicamente en los países Argentina, Brasil, Colombia, Chile y México. Como parte de los resultados y conclusiones del trabajo que se titula *Planes y programas para mejorar el aprendizaje y reducir el fracaso en la educación básica en América Latina*, se encontró que, en los programas analizados y que aún se encuentran vigentes, se caracterizan por involucrar a las familias y comunidades de los estudiantes que van a las escuelas bajo estos modelos de aprendizaje, lo cual resulta benéfico para los niños y adolescentes en sus procesos de aprendizaje. Además, se evidenció que, en los esfuerzos de estos países para fortalecer los aprendizajes, mitigar la repitencia y la deserción escolar, buscan que los contenidos impartidos bajo estos programas sean más parecidos a los empleados en el AR y que la calidad educativa sea la misma que reciben otros estudiantes del mismo nivel escolar.

Como conclusión final de este apartado, se reconocen los esfuerzos que realizan los países para combatir estos fenómenos y/o problemáticas educativas que afecta no solo el proceso educativo y formativo de niños y adolescentes, sino también la posibilidad de adquirir mejores condiciones de vida. Ahora bien, cabe resaltar que a estas problemáticas no solo hay que hacerles frente desde el sector educativo, sino también desde el social, económico y cultural, puesto que estos fenómenos son también producto de la desigualdad que se vive en cada país, en los que acceder a los servicios públicos, educativos y de salud no se efectúa en las mismas condiciones para todas las personas.

Por lo anterior, resulta necesario el estudio y reconocimiento de las causas de estas problemáticas propias de cada país, para que de esta manera se formulen y construyan políticas que den soluciones a profundidad y constantemente se estén revaluando, ya que, como se mencionó el MAA, ha ayudado a disminuir en cierta medida la desescolarización y el problema

de extraedad, sin embargo, se requiere de una evaluación constante del mismo para que brinde solución no solo a corto plazo.

4.1.2. Antecedentes en el ámbito nacional, regional y local

A continuación, se mencionan algunas investigaciones en el contexto nacional, regional y local que abordaron el tema de la evaluación en el MAA, la transición de los estudiantes al AR, sus narrativas educativas fruto de la experiencia formativa o bien, presentan bases fundamentales para intervenir pedagógica y didácticamente a esta población.

4.1.2.1 Contexto Nacional. En Colombia este modelo fue acogido del Brasil por el Gobierno Nacional en el año 1999 y la prueba piloto se ejecutó en el año 2000 en varios departamentos del país, adaptando sus contenidos a los Estándares Básicos de Competencias y al contexto socio-cultural colombiano (Ortiz y Betancourt, 2020). Desde su inicio se pretendía garantizar el acceso a la educación para estudiantes desplazados por el conflicto armado y población urbano-marginal que evidenciaban un desfase de por lo menos dos años con respecto al grado que debían estar cursando (extraedad); sin embargo, hoy en día acoge no solo a estas poblaciones sino a comunidades rurales, estudiantes con discapacidad o dificultades en el aprendizaje, entre otros.

Por su parte, Echeverry (2015) en *El programa de aceleración del aprendizaje como apuesta de inclusión y mejoramiento de los procesos formativos*, evaluó las ventajas y desventajas del modelo en relación con los procesos educativos de la Institución Educativa San Francisco de Paula en el Departamento de Caldas y si cumplía con los objetivos para los cual fue diseñado, tales como: disminuir la deserción escolar, ampliar la cobertura educativa a jóvenes en extraedad para garantizarles el derecho a la educación y mejorar la calidad educativa de la institución. Además, se dedicó a explorar la problemática del desfase edad-grado con miras a su comprensión e inclusión al AR, concluyendo que efectivamente el modelo contribuye a la formación integral de los estudiantes al fortalecer no solo sus competencias académicas sino su autoestima y resiliencia.

Un estudio similar fue realizado por Ortiz y Betancourt (2020), pero enfocado en el análisis de la pertinencia del modelo para acoger a la población infantil y adolescente que surge

del posconflicto, sin perder de vista su potencial para la formación integral. En la misma línea, Howard y Stephens (2018) en su investigación: *La aceleración del aprendizaje como estrategia de formación académica integral en estudiantes de extraedad*, mencionan que este modelo educativo contribuye a la educación inclusiva, cumple con las políticas de educación inclusiva vigentes, favorece la formación integral, mejora los comportamientos y actitudes de los estudiantes para la vida cívica y garantiza el derecho a la educación consagrado en la Constitución Política Colombiana de 1991.

Con respecto a la evaluación en este modelo, Ramos (2016) en *Evaluación de los aprendizajes en la metodología flexible Aceleración del Aprendizaje para el desarrollo de competencias en la educación básica primaria en la institución educativa Santo Domingo Savio*, resaltó las diferencias entre la evaluación que implementa el modelo y la del AR, donde esta última se desarrolla por profesorado al dividir la formación académica en áreas de estudio; mientras que en el MAA se trabaja a partir de proyectos transversales. Además, afirma que este facilita la continuidad escolar de los menores, propicia aprendizajes significativos y la adquisición de habilidades cognitivas que favorecen el desarrollo integral del estudiante. Sin embargo, indica que existen dificultades para garantizar la permanencia de los estudiantes en la básica secundaria una vez egresan del modelo.

Por lo anterior, Sotelo (2015) en *Transiciones académicas y socioemocionales de los estudiantes que pasan del programa Aceleración del Aprendizaje al AR en el Colegio Distrital Estrella del Sur* y Mendivelso (2018) en *La articulación del programa “Volver a la Escuela” con el AR: una experiencia evaluativa del Colegio Distrital República Dominicana*, concuerdan en afirmar que el estudiante experimenta “una confrontación cognitiva” cuando ingresa al AR porque las dinámicas pedagógicas son diferentes a las que viene acostumbrado, se le dificulta adaptarse al profesorado y a la fragmentación del currículo por áreas generando frustración, apatía y una posible deserción. También, resaltan el papel del docente y de la familia en la armonía de esta transición: los maestros por su disposición para atender las particularidades de los estudiantes egresados del modelo y por su deber de realizar un empalme pedagógico y psicosocial. Y las familias porque deben asumir el compromiso de realizar un acompañamiento efectivo en los procesos académicos de sus hijos.

Debido a la disyuntiva entre ambas aulas que implementan metodologías tan disímiles y que al vincularse a la secundaria el estudiante puede verse afectado en su rendimiento académico

y quizás, convertirlo en un motivo para abandonar la escuela, se han publicado investigaciones que articulan el análisis del MAA con propuestas de intervención para favorecer su inclusión y permanencia en el AR. Es así como cada estudio enfoca su intervención en algún aspecto pedagógico-didáctico en aras de la formación de los estudiantes, a saber, Álvarez, Martínez y Sierra (2014) en las competencias escriturales, Herrera (2016) en las competencias ciudadanas, Gómez y Murillo (2017) en la producción de textos narrativos, González (2015) en los procesos de oralidad y escritura, Bernal y Calderón (2019) en el desarrollo de competencias científicas, Torres (2018) en la comprensión de objetos matemáticos y función lineal y Silva (2019) en la promoción de habilidades intelectuales incorporando el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Cabe resaltar, que estas investigaciones representan un punto de apoyo para proponer una estrategia de integración evaluativa para esta población, tal como se pretende en esta investigación.

Las anteriores investigaciones además de ofrecer un soporte metodológico, también resaltan la importancia de considerar las características particulares del contexto de los estudiantes y de las instituciones educativas, al mismo tiempo que se deben tomar en cuenta sus intereses, expectativas y emociones a la hora de realizar una propuesta de intervención. Al respecto Bolívar (2015) en *Las aulas de Aceleración del aprendizaje desde la óptica de sus protagonistas*, menciona la importancia de realizar un fuerte acompañamiento psicosocial debido a las experiencias de vida que atraviesan los estudiantes bajo este modelo, ya que algunas de sus vivencias son marcadas por el conflicto armado, el desplazamiento, la pobreza extrema y la desmovilización, situaciones que pueden prestarse como motivo de discriminación por parte de los mismos estudiantes, docentes y directivos hacia ellos y peor aún, estos factores terminan siendo una barrera para su aprendizaje y formación integral.

4.1.2.2 Contexto Regional y Local. En el Departamento de Antioquia se encuentran registrados aproximadamente 582.772 estudiantes, de los cuales el 34 % están en situación de extraedad por lo que desde el año 2000 se implementó el MAA en todo el Departamento y en sus entes territoriales certificados para beneficiar esta población que aumenta cada día más (Camargo, 2017). En aras de comprender las experiencias educativas de los estudiantes beneficiarios de este modelo, Ospina y Pérez (2015) hacen uso de la investigación narrativa para recoger las voces de los estudiantes y concuerdan que las situaciones familiares, sociales y

económicas de ellos, afectan significativamente su desempeño e interés en las actividades propuestas por el docente.

Por su parte, Ortiz y Suárez (2018) en *La transición de los egresados del aula de aceleración del aprendizaje al AR en la IE Bernardo Arango Macías del municipio de La Estrella – Antioquia*, también desarrollan el mismo ejercicio investigativo, pero haciendo énfasis en las experiencias de los estudiantes al ser promovidos al AR, como posibilidad de dar a conocer desde su individualidad las perspectivas y dificultades que enfrentaron al ingresar al grado sexto, afirman que:

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. (p. 94)

Además, resaltan el estigma social que llevan consigo los estudiantes egresados del modelo entre sus pares y docentes, lo que le ocasiona apatía y desinterés por continuar sus estudios, al mismo tiempo indican que la familia y su nivel de participación en los procesos académicos de sus hijos facilitan o dificultan el tránsito al AR. Con respecto a las posibles diferencias académicas y comportamentales que los maestros refieren para segregar a los estudiantes egresados del modelo, Restrepo (2018) en su investigación en un contexto escolar en Medellín, sobre autonomía intelectual entre ambas aulas, disiente sobre esta exclusión al afirmar que no existen diferencias en los factores metacognitivos y afectivos entre ambas poblaciones en una misma institución educativa. Por lo que no existen razones de base para que todos los estudiantes egresados del modelo o no, sean discriminados y no les ofrezcan las mismas posibilidades para fortalecer su proyecto de vida.

Para finalizar, en el municipio de Bello (Antioquia), Montoya y Tamayo (2014) realizaron una investigación sobre el impacto del modelo en varias instituciones educativas del Municipio, llegando a la conclusión que existe una articulación entre este y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), lo que ha generado una notable visibilización y acogida del modelo por parte de la comunidad educativa en general. Si bien resaltan que en materia presupuestal para la adquisición y actualización de material pedagógico aún hay deficiencias, los maestros y directivos recurren a otras estrategias para garantizar la permanencia de los estudiantes que hacen parte del MAA.

En conclusión, las investigaciones mencionadas coinciden en que efectivamente el modelo ha sido adaptado con éxito en todo el territorio nacional para atender las necesidades educativas de la población infantil y adolescente que no hacían parte del sistema educativo o habían desertado de él, promoviendo una formación integral basada en las competencias básicas, el reconocimiento de la alteridad, la autoestima y la resiliencia. Sin embargo, también resaltan que se debe realizar un mayor acompañamiento de los estudiantes una vez egresan del modelo, para garantizar que puedan culminar satisfactoriamente sus estudios. A su vez, señalan que se requiere un mayor apoyo gubernamental para la actualización de material pedagógico y una articulación efectiva con las instituciones educativas para evitar la segregación y discriminación de los estudiantes y sus familias.

Por lo anterior, el fenómeno de extraedad representa una situación que debe considerarse con suma atención dentro de las políticas educativas colombianas, ya que el número de estudiantes que desertan del sistema educativo o no pueden acceder a él, aumenta cada vez más debido a las dinámicas socio-demográficas de la nación, entre otros factores. Además, se debe fortalecer el MAA junto con las demás metodologías flexibles, en materia presupuestal, apoyo logístico y capacitación docente para promover los procesos pedagógicos que adelantan con esta población, con el fin de incluirlos al sistema educativo y ayudarles a perfilar un proyecto de vida que aporte a la construcción de un país más equitativo y en paz.

4.2 Marco conceptual

A continuación, se mencionan los conceptos que orientan el presente trabajo y la definición teórica asumida para abordar el problema de investigación y los objetivos propuestos. Estos, fueron agrupadas en tres macro categorías: la primera denominada Fenómenos educativos que comprende la Extraedad, la Deserción y la Transición escolar; la segunda llamada Modelos educativos que contiene el MAA y el AR y por último, Procesos evaluativos escolares que abarca la Evaluación para los aprendizajes y Evaluación en la educación inclusiva. Finalmente, estas definiciones permitieron el análisis de la información suministrada por los participantes y de esta manera establecer conexiones entre los resultados obtenidos y la teoría establecida.

4.2.1 Fenómenos educativos

La educación en sí es un fenómeno histórico, social e ideológico, no está alejada de la realidad social, es por ello que en esta investigación la educación entendida como un fenómeno educativo hace alusión a las dinámicas que se manifiestan en la escuela, las cuales son producto de las interacciones de esta con el medio, es decir, está sujeta a las dinámicas sociales, políticas, culturales y económicas del país o región en la que se encuentra inmersa, y su producto se revela en el sujeto de la educación, por lo cual es importante conocer los hechos o causas que configuran un sujeto en particular y no otro.

Por lo anterior, como parte de estas dinámicas se agrupa en esta categoría la extraedad y la deserción como fenómenos propios de la educación, los cuales por lo general están asociados a los estudiantes que se forman bajo el MAA. Asimismo, el tránsito educativo como proceso fundamental cuando los estudiantes son promovidos al AR.

4.2.1.1 Extraedad escolar, no solo una cuestión de edad. En la actualidad, existen varios autores que han abordado la extraedad escolar, como temática principal en sus investigaciones (Ruiz y Pachano, 2006; Ruiz, 2007 y Paiz, 2016) ya que, esta es una problemática que enfrentan diversos países, especialmente Latinoamericanos. Dicha situación está sujeta a fenómenos de índole social como el trabajo infantil, reclutamiento de menores y la desigualdad, esta última se refleja en la falta de oportunidades para acceder a la educación, empleos, bienes culturales y/o servicios sanitarios.

Particularmente en Colombia, son múltiples los factores que impiden que niños, niñas y adolescentes ingresen al sector educativo en las edades teóricas que establece el MEN, entre estos están: el trabajo infantil, la repitencia escolar y principalmente el desplazamiento de una región a otra a causa del conflicto armado. Según el MEN la extraedad se define como:

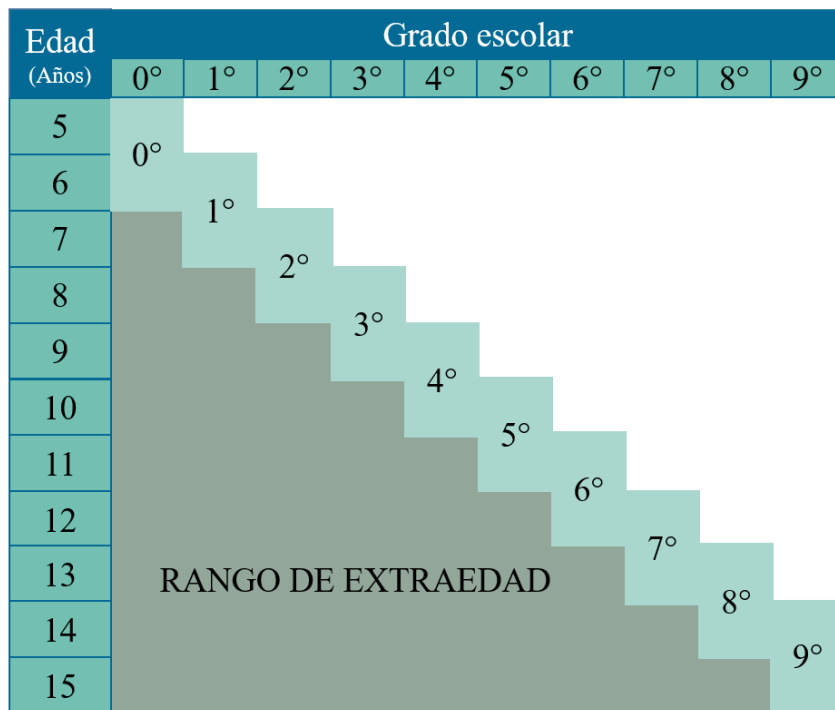
El desfase entre la edad y el grado y ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio, esperada para cursar un determinado grado. Lo anterior, teniendo como base que la Ley General de Educación ha planteado que la educación es obligatoria entre los 5 y 15 años de edad, de transición a noveno grado y que el grado de preescolar obligatorio (transición) lo cursan los niños entre 5 y 6 años de edad. Por ejemplo, un estudiante de segundo grado debe tener entre 7 y 8 años de edad, si

tiene entre 10 o más años, es un estudiante en extraedad. (MEN, s.f. a, sección definición de términos)

A partir de lo anterior, se entiende que en el sistema educativo colombiano se establecen unas normas escolares en las que se pretende que el estudiante ingrese a la escuela y escale de manera gradual en el año lectivo de acuerdo a una edad específica, es decir, donde su edad biológica esté en sincronía con su edad cognitiva, por ejemplo, en la Figura 2, se muestra la edad correspondiente que debe tener un estudiante, según el grado escolar en el que se encuentre.

Figura 2

Edad Teórica del Estudiante Según el Grado Escolar.



Nota. Fuente CORPOEDUCACIÓN, 2012.

Así, se puede evidenciar que, esta norma se basa en la psicología evolutiva, en la que se estudia el desarrollo del ser humano a lo largo de su vida; entre los autores pioneros de la teoría del desarrollo cognitivo se encuentran Jean Piaget, en sus escritos permite comprender cómo el niño interpreta el mundo a lo largo de su desarrollo, para ello establece cuatro grandes etapas: la primera se denomina sensoriomotora, la segunda preoperacional, la tercera se conoce como operaciones concretas y, finalmente, encontramos la etapa de operaciones formales. Según

Piaget, todos los niños pasan por estas etapas en el mismo orden y están relacionadas con ciertos niveles de edad (Tabla 1), sin embargo, la duración de cada uno se efectúa de manera individual en cada niño y niña de acuerdo con su cultura (Tomás y Almenara, 2008).

Tabla 1

Etapas de la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget

Etapa	Edad	Característica
Sensoriomotora <i>El niño activo</i>	Del nacimiento a los 2 años	Los niños aprenden la conducta propositiva, el pensamiento orientado a medio y fines, la permanencia de los objetos.
Preoperacional <i>El niño intuitivo</i>	De los 2 a los 7 años	El niño puede usar símbolos y palabras para pensar. Solución intuitiva de los problemas, pero el pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo.
Operaciones concretas <i>El niño práctico</i>	De los 7 a los 11 años	El niño aprende las operaciones lógicas de seriación de clasificación y de conservación. El pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real.
Operaciones Formales <i>El niño reflexivo</i>	De 11 a 12 años y en adelante	El niño aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el pensamiento proporcional.

Nota. Fuente (Tomás y Almenara, 2008).

A partir de lo anterior, se puede establecer que la extraedad escolar es el desfase entre la edad biológica y la edad escolar, lo cual indica que la edad cronológica puede estar por encima de la edad escolar que el MEN normatiza en la educación precedente. En este sentido, podría considerarse que este fenómeno educativo resulta excluyente para aquellos niños, niñas y adolescentes que, por diversos factores, que ya se han mencionado, no acceden o se encuentran fuera del sistema educativo y que al intentar retomar o ingresar a la escuela se encuentra no solo en desventaja por su edad que está fuera de lo normal, sino que, además, no cumple con los requisitos establecidos para ingresar al grado correspondiente.

De acuerdo con lo anterior, en la presente investigación el concepto de extraedad se emplea para hacer referencia no solo a uno de tantos fenómenos educativos que se presentan en

el país, sino también, porque es una de las características de la población estudiantil que se está formando bajo el MAA.

4.2.1.2 La deserción escolar: un fenómeno multicausal. La deserción escolar aqueja no solo a Colombia, sino también a varios países latinoamericanos, en la actualidad se ha convertido en un problema puntual del sistema educativo. Este concepto en el presente trabajo se define, inicialmente, con base en la sección de definición de términos del MEN (2020), como el abandono escolar por parte de los estudiantes, es decir que, esta condición se da cuando el estudiante ha ingresado de manera formal como mínimo un día al sistema educativo. Este abandono puede ser de manera temporal o permanente, sin embargo, en Colombia según el Ministerio: “La tasa de deserción intra-anual solo tiene en cuenta a los alumnos que abandonan la escuela durante el año escolar, ésta se complementa con la tasa de deserción interanual que calcula aquellos que desertan al terminar el año escolar” (MEN, s.f. b, sección definición de términos).

Entre los autores que han escrito y definido el concepto de deserción escolar, se encuentran Franklin y Kochan, (como se citó en Lavalo y Gallegos, 2005), los cuales consideran que el desertor es un estudiante que se matriculó en cualquier época del año, pero no continuó en el siguiente, sea en el mismo colegio u otro. Ahora bien, hay autores como Bunn (2002) (como se cita en Martínez et al., 2009), quien señala que el sistema educativo no es el único espacio o manera formal para educarse, ya que, existen otros espacios formativos como es el caso de las tutorías, que pueden ser dirigidas por los mismos padres del menor o estar a cargo de un profesor privado. Sin embargo, teniendo en cuenta las condiciones de desigualdad social que existe en el país, este no sería el caso por el cual los niños se retiran de la escuela, dado que, según la Contraloría General de la Nación, la razón principal para que niños y adolescentes en edad escolar no asistan o deserten de la institución educativa es la falta de ingresos económicos en su hogar (Varón, 2017).

Entre otros factores causantes de esta problemática, se encuentran las dificultades de acceso y la entrada tardía al sistema educativo (Mendivelso, 2018), asociados a la zona donde vive el estudiante y por ende donde se encuentra la institución educativa –urbana o rural-, por grados escolares y/o el sexo. En las áreas urbanas del país, entre el 50 % y 60 % del abandono escolar se lleva a cabo durante el lapso de la secundaria, mientras que en la ruralidad entre un

20% y un 40 % del total abandona la escuela en el transcurso de ese ciclo, esto sumado a que no todos los niños que viven en estas zonas logran acceder a la educación escolar.

En Colombia, a través del MAA, se atienden centenares de niños, niñas y adolescentes que nunca habían ingresado al sistema educativo o que desertaron por múltiples causas como: la escasez de recursos tanto pedagógicos como sanitarios que atraviesan las escuelas, sumado a la poca inversión en infraestructura, especialmente en las áreas rurales, la extrema marginación social de población indígena, ausentismo de personal docente y la falta de capacitación para los maestros que ejercen bajo este modelo (Ortiz y Betancourt, 2020).

No obstante, como lo menciona Aristimuño (2017), el desempeño de los estudiantes, también depende del servicio educativo, y es en este sentido que el concepto de deserción escolar se emplea en esta investigación, ya que, no solo hace parte de las características principales de los estudiantes que ingresan a estudiar bajo el MAA, sino también, porque el tránsito que realiza al AR puede conllevar a que deserte del sistema educativo, lo cual puede ocurrir por dos motivos: por un lado está asociado al éxito que este experimente al cambiar de un modelo de enseñanza distinto en el que venía cursando y por el otro porque como lo plantean Ortiz y Betancourt, (2020):

La aceleración avanza dos grados en un año dependiendo del último grado cursado por el estudiante, por ejemplo: si el estudiante llegó hasta segundo grado, en aceleración hace tercero y cuarto. El siguiente año pasaría a un AR, pero en algunos casos por encontrarse en extraedad el sistema no lo acepta. (p. 106)

Convirtiéndose este en un factor que afecta la permanencia del estudiante en el sistema educativo y a su vez siendo contraproducente con las estrategias de los modelos educativos flexibles, los cuales son creados principalmente para vincular a la escuela a niños, niñas y adolescentes que por múltiples factores no habían sido escolarizados o en algún momento de sus vidas desertaron de la escuela.

4.2.1.3 Transiciones educativas: ¿precursora de la deserción o permanencia escolar?

Las transiciones psicológicamente hablando, corresponden a un cambio en el estado de un individuo o colectivo con respecto a su marco de referencia, representa un acontecimiento que marca una discontinuidad en las formas de habitar un espacio físico, simbólico, cultural, social o cognitivo. Dichas transformaciones pueden movilizar una serie de emociones y estrategias

adaptativas que le permiten al individuo acoplarse o resistirse al cambio; este proceso obedece a múltiples factores psico-sociales y pueden promover el desarrollo o regresión personal (Vogler, Crivello y Woodhead, 2008).

Kagan y Neuman (1998) reconocen dos tipos de transiciones: una horizontal referida a los cambios en diferentes modalidades de un sistema cultural y otra vertical cuando hay un ascenso dentro de las modalidades del sistema, algo muy parecido a la gradualidad típica de un sistema educativo. Este tipo de estratificación vertical, coincide con lo que les sucede a los estudiantes de Aceleración del Aprendizaje cuando son promovidos al AR. Dicha transición “como experiencia vital de cambio es un fenómeno complejo y requiere de un trabajo articulado tanto horizontal como vertical de la familia, de la escuela y de los entes estatales presentes en el territorio” (Abello, 2008, p. 23).

Con respecto a las transiciones educativas, existen dos modelos conceptuales que establecen un punto de referencia para comprender esta realidad en la escuela, como lo son la teoría ecológica (Bronfenbrenner, 1979) y la teoría del curso de vida (Elder, 1994). Ambas coinciden en que el fenómeno de la transición educativa involucra muchos factores del individuo que las atraviesa, desde su edad, entorno social, familiar, escolar, cultural, entre otros. Pero al mismo tiempo, influye drásticamente en su progresión académica que podría favorecer la deserción o permanencia escolar (Álvarez, Tortosa y Grau, 2012). En este sentido, la definición más adecuada de transición educativa para la presente investigación corresponde a la enunciada por Fabian y Dunlop (2006) citados por Abello (2008), quienes afirman que:

Se define como el cambio que hacen los niños de un lugar o fase de la educación a otro a través del tiempo, y que representan desafíos desde el punto de vista de las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el aprendizaje mismo, haciendo del proceso algo intenso y con demandas crecientes. El cambio puede ser o una oportunidad para aprendizajes nuevos o puede ser la causa de aprehensión frente a lo nuevo, que genera confusión y ansiedad, sensaciones que pueden afectar el comportamiento de un individuo a largo plazo. (p.22)

Por lo anterior, las transiciones educativas se configuran como acontecimientos neurálgicos que atraviesan los estudiantes en su vida escolar que pueden promover procesos de educación inclusiva o en el peor de los casos de segregación y exclusión (Parrilla y Sierra, 2015). Estos procesos, no solo comprometen la inclusión del estudiante en la institución, sino que

también pueden desestabilizarlo emocional y psicológicamente, en caso de no facilitarles las medidas para su adaptación y aceptación al cambio. Gairin (2005) por su parte, reconoce que las transiciones educativas representan un cambio en el marco de referencia del estudiante, pero afirma que dicho cambio favorece su maduración personal porque le permite adaptarse a la diversidad y establecer nuevas relaciones; por lo que puede convertirse en un excelente instrumento formador.

Por esta razón, este autor sugiere a las instituciones educativas coordinar esfuerzos para considerar estas transiciones no como un problema sino más bien como una oportunidad, planeando rigurosamente los escenarios de empalme para afinar las discontinuidades que puedan surgir en el proceso. Por lo anterior, Gimeno (2000) aconseja encontrar alternativas para consolidar un currículum que permita que las transiciones educativas sean procesos que no generen angustia en los estudiantes sino más bien sean ajustes graduales adaptativos.

Finalmente, Darder (2001) presenta una serie de recomendaciones para favorecer el tránsito primaria-secundaria que pueden adaptarse para el MAA, de las cuales, se destacan tres de ellas: la primera menciona que no existe validez universal en los esfuerzos que se dispongan para favorecer la transición. La segunda, especifica que en el aspecto enseñanza-aprendizaje, el abordaje de las áreas del conocimiento debe concentrarse en las competencias básicas. Y tercero, aunque las metodologías parezcan muy disímiles unas de otras, se debe encontrar puntos de encuentro y enseñarse en consecuencia.

4.2.2 Modelos educativos

Antes de describir las apuestas educativas colombianas para hacerle frente a los fenómenos educativos de deserción, repitencia y extraedad escolar, es necesario hacer una aproximación a la definición de qué es un modelo educativo. Para Zea y Galván (2010), este:

Pone de manifiesto la construcción social de las articulaciones epistémicas y teóricas desde las cuales se harán la lectura de la realidad, es decir, es el conjunto de propósitos y directrices que orientan y guían la acción en las funciones académicas para la formación de sujetos. Se constituye a su vez, por el componente filosófico, pedagógico y político.
(p. 2)

Lo anterior, quiere decir que un modelo educativo debe describir con precisión las intencionalidades pedagógicas con las cuales se pretende formar a los sujetos, determinar unos compromisos epistemológicos y proyectar un horizonte pedagógico y didáctico para una comunidad educativa determinada. A continuación, se podrá evidenciar estos componentes en la metodología flexible Aceleración del Aprendizaje y en el AR, escenarios educativos en los cuales se desarrolla esta investigación.

4.2.2.1 Aceleración del Aprendizaje: una metodología flexible en Colombia. En Colombia, para atender a la población infantil y adolescente en condiciones de vulnerabilidad producto del conflicto armado, el desplazamiento forzoso, el reclutamiento de menores, la pobreza extrema y el trabajo infantil, el MEN estableció un portafolio de metodologías flexibles definidas como “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” (MEN, s.f. c, sección Preescolar, básica y media).

En la actualidad los Modelos Educativos Flexibles que hacen parte de este portafolio son: Retos para Gigantes, Apoyo Académico Especial, Escuela Nueva, Postprimaria Rural, Secundaria Activa, Caminar en Secundaria y Aceleración del Aprendizaje. Cada una de ellas con una población y estrategia definida, pero en general pretenden que niños, niñas, adolescentes o adultos puedan iniciar, continuar o culminar con sus estudios fortaleciendo su proyecto y calidad de vida. En el presente marco conceptual solo se abordará lo concerniente al MAA, sus objetivos de formación, perfil de ingreso del estudiante, perfil del docente y su dimensión pedagógica.

El MEN (2010a), define este modelo cómo:

Un conjunto de estrategias educativas sustentado en teorías pedagógicas, que se desarrolla a partir de una metodología orientada a que niños, niñas y jóvenes en extraedad logren desarrollar las competencias que les permitan nivelar la básica primaria en un año lectivo, superando el desfase edad-grado. (p. 7)

Desde su primera implementación en el año 2000 como prueba piloto adaptada del Brasil en alianza con el Centro de Enseñanza Tecnológica de Brasilia (CETEB), el MEN, la Federación Nacional de Cafeteros y Corpoeducación; ahora es un modelo extendido por todo el territorio nacional y ha contribuido a disminuir los índices de deserción escolar y aumentar la cobertura

educativa a la población vulnerable que no pudo acceder a la oferta educativa regular por motivo de desplazamiento, trabajo infantil, pobreza extrema, entre otros (Echeverry, 2015; Romero, 2012).

En este sentido, esta metodología se configura como una posibilidad de reconstruir tejido social al permitirles a los niños, niñas y adolescentes enriquecer su proyecto de vida y animarlos a continuar aportando a la construcción de una sociedad más justa y pacífica. Los beneficios de este modelo flexible no solo se evidencian en la calidad de la educación colombiana sino también en el progreso de la sociedad misma, bien lo resume Ramos (2016) al decir:

El programa permite superar el fracaso escolar, ampliar la cobertura escolar, reduce las tasas de repitencia y garantiza la permanencia en el sistema educativo de aquellos menores que se encuentren por fuera, evita que los menores en extraedad se vinculen a la delincuencia juvenil, porque les eleva la autoestima cuando se vinculan al programa aceleración. (p.114)

4.2.2.1.1 Perfil del estudiante. El MEN (2010b) en el *Manual Operativo* ha definido unas características etarias, administrativas, cognitivas y actitudinales que se deben considerar para admitir a los niños, niñas y adolescentes que deseen participar del modelo, sin embargo, debido a la diversidad cultural y social que evidencia el país, cada ente territorial o incluso cada institución educativa puede ajustar estas condiciones de ingreso de acuerdo al contexto de su comunidad. No obstante, las siguientes características permiten delimitar y conocer de manera general la población que atiende el modelo y los criterios que se tienen en cuenta para la conformación de estas aulas que no deben superar los 25 estudiantes. Es así que el menor que desee participar del MAA:

- Debe estar en condición de extraedad, entre los 10 y 17 años y que no haya finalizado su básica primaria.
- No debe estar matriculado en grado 5° puesto que al egresar del modelo se espera ser promovido al grado 6°, por lo que se debe dar prioridad a otros estudiantes que cumplan con los demás requisitos.
- Debe manejar el código lecto-escrito de manera convencional, también debe tener nociones en las operaciones matemáticas básicas, como mínimo la adicción y la sustracción.

- No debe presentar diagnósticos que comprometan su proceso de aprendizaje desde la dimensión cognitiva o física.
- Debe tener disposición y compromiso para aprender bajo la metodología que se implementa en el modelo, además de la debida autorización de su acudiente, tutor legal o familiar responsable.

Para garantizar el cumplimiento de estos requisitos, al estudiante se le aplica una prueba de entrada que es definida por cada ente territorial, donde también se interactúa con su acudiente para llegar acuerdos de compromiso y permanencia en el modelo.

4.2.2.1.2 Perfil del docente. Por su parte, el docente que se haga cargo de orientar los procesos pedagógicos del MAA debe cumplir también con unos requisitos básicos, entre ellos se encuentran:

- Estar vinculado a un ente territorial certificado.
- Tener disponibilidad horaria completa dentro de su asignación académica.
- Comprometerse por voluntad propia con la implementación del modelo.
- Tener sensibilidad social frente a las historias de vida de los estudiantes y sus familias.

Este último requisito, busca contextualizar el proceso formativo propuesto en los módulos, pero sin sacrificar sus objetivos fundamentales, entre los cuales están: brindar educación pertinente a la población extraedad, formar en las competencias básicas, fortalecer la autoestima y ampliar la cobertura y permanencia de los estudiantes que no se encontraban vinculados al sistema educativo formal.

4.2.2.1.3 Dimensión pedagógica. El centro del MAA es el estudiante, es entorno a sus necesidades e intereses que gira la intervención pedagógica, la cual tiene como principal objetivo que los estudiantes recuperen su confianza, fortalezcan su proyecto de vida y desarrollen las competencias básicas que les permita desenvolverse en la sociedad actual a partir de sus experiencias previas. Por lo anterior, “el Modelo se basa en la Teoría del Aprendizaje Significativo y orienta sus prácticas de aula a partir de la estrategia metodológica de desarrollo de proyectos de aula en el marco del enfoque de desarrollo de competencias” (MEN, 2010b).

En este sentido, el MEN, a través de las correspondientes Secretarías de Educación de los entes territoriales certificados, facilita a los estudiantes ocho módulos, incluyendo uno

nivelatorio y otro de inglés, estructurados como proyectos transversales que promueven el aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias para la vida. Por su parte, el maestro recibe una guía pedagógica y un manual operativo que brindan las orientaciones sobre cómo abordar este modelo en el aula, además de ofrecer un soporte teórico, didáctico y metodológico para la sostenibilidad y funcionamiento de este dentro de las instituciones educativas.

Los módulos que reciben los estudiantes están en concordancia con los Estándares Básicos de Competencias y Lineamientos Curriculares establecidos por el MEN. Además, están organizados en sub-proyectos que estructuran los contenidos de forma interdisciplinar y estipulan unos tiempos y productos parciales, de manera que el estudiante pueda obtener resultados exitosos en poco tiempo, al mismo tiempo que incorpora las competencias, destrezas y conocimientos necesarios para nivelar su básica primaria. De manera general, estos proyectos giran en torno al conocimiento de sí mismo, de su entorno y su armónica relación con él, elevando el sentido de pertenencia del estudiante por el patrimonio cultural y social que comparte con su comunidad.

Dichos módulos están distribuidos de la siguiente manera:

- **Módulo Nivelatorio:** Todos hacia el éxito
- **Proyecto 1:** ¿Quién soy Yo?
- **Proyecto 2:** La Escuela: Espacio de convivencia
- **Proyecto 3:** El lugar donde vivo
- **Proyecto 4:** Mi municipio
- **Proyecto 5:** La Colombia de todos nosotros
- **Proyecto 6:** Operación: Salvar la Tierra

Ahora bien, sobre la metodología y evaluación implementada en el MAA, el MEN (2005) menciona que se dividen en seis momentos, que pueden o no sobrepasar los límites horarios de una jornada de clase de acuerdo a las dinámicas institucionales, ritmos de aprendizaje de los estudiantes, nivel de dificultad del desafío o según el énfasis que desee hacer el maestro en alguno de los momentos, los cuales son:

- **Lectura:** cada día se propone una lectura que sirve como punto de partida de las temáticas a trabajar o bien propicia la reflexión en los estudiantes. Estas lecturas pueden provenir del mismo módulo o de la biblioteca de aula.
- **Revisión de la tarea:** por medio de diferentes actividades se les indica a los estudiantes que den cuenta del compromiso del día anterior, este momento no es sancionatorio sino

más bien motiva al estudiante a asumir un compromiso consigo mismo y con el grupo para poder tener insumos y participar de las actividades.

- **Planteamiento y discusión del desafío:** haciendo uso de la pregunta, cada día se les propone un desafío que sirve como hilo conductor de las actividades a desarrollar, genera expectativa y moviliza los intereses de los estudiantes.
- **Desarrollo del proyecto y del subproyecto:** en este momento se procede a desarrollar las actividades propuestas en el módulo, respetando los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Además, existen tres formas de trabajo: individual, grupal o en plenaria que son direccionadas y contextualizadas por el maestro, de acuerdo con las características de su grupo y el énfasis conceptual, procedimental o actitudinal que desee darle a las actividades.
- **Repaso de contenidos y evaluación:** a manera de cierre formal de la clase, el maestro debe consolidar los aprendizajes construidos en las actividades, al mismo tiempo que verifica el nivel de apropiación de los conceptos abordados y si los estudiantes están en capacidad de responder al desafío.
- **Orientaciones para las tareas:** con el objetivo de desarrollar hábitos de estudio, promover la autonomía y generar expectativa en los estudiantes para las actividades del día siguiente. Se orientan los compromisos que deben desarrollar en casa de manera individual o con la ayuda de su familia.

A parte de la evaluación que se realiza todos los días al finalizar la clase, al terminar cada subproyecto se propone una evaluación que reúne los conocimientos, destrezas y actitudes abordadas durante el desarrollo del mismo. Resaltando la evaluación como parte fundamental del proceso que busca “identificar aquello que los estudiantes saben hacer en contextos simulados o auténticos, siendo este el momento para que el estudiante revise y sistematice los nuevos conocimientos y su experiencia de aprendizaje en general” (MEN, 2010b p. 21).

Por otro lado, en cuanto a las condiciones administrativas para implementar el MAA en las diferentes instituciones educativas, este se debe articular adecuadamente a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y fusionarse con las dinámicas propias de cada institución, pero sin perder de vista sus objetivos y metodología particular. Lo anterior implica que no solo los estudiantes deban participar de las actividades culturales y cívicas que se propongan en el plantel, sino que además, los proyectos transversales deben dar cuenta de un seguimiento

evaluativo en todas las áreas obligatorias que propone la Ley General de Educación (Ley 115/1994). Así al menos está estipulado por la Secretaría de Educación de Antioquia- SEA-:

Los grupos con el modelo de “Aceleración del Aprendizaje” son un grupo más de la Institución Educativa y como tal deben recibir clases de sistemas, educación física, artes, ética, valores, y otras similares que pertenezcan al plan curricular del plantel. (SEA, 2017, p. 2)

Esta condición curricular debe ser sorteada por el docente que oriente el modelo, ya que esta segmentación de contenidos no se evidencia de manera explícita en el desarrollo de los proyectos transversales. No obstante, puede representar una ventaja para asignar una ponderación cuantitativa del progreso y desempeño global del estudiante, con el fin de establecer las condiciones de su promoción. Sobre esto, los lineamientos ministeriales establecen que este modelo no se “pierde”, ni se repite; por lo que se debe valorar de manera integral el progreso del estudiante con relación a sus avances personales y sociales. Si el maestro, junto con el Comité de Promoción y Evaluación de la institución consideran que el estudiante no alcanzó las competencias básicas para ser promovido a sexto, este deberá ser ubicado en un grado de primaria por encima de su último grado cursado y aprobado, siempre y cuando su edad lo permita, caso contrario, deberá ser direccionado a otra metodología flexible para que continúe con sus estudios.

4.2.2.2 Aula regular, un contraste con las metodologías educativas flexibles. La definición de AR o aula tradicional puede referirse a muchos aspectos: desde la conformación de los grupos, el espacio físico que ocupan, los fundamentos pedagógicos, didácticos y administrativos. En este sentido, en relación con el MAA, se ha delimitado el concepto a los aspectos metodológicos y didácticos que caracterizan un AR de la básica secundaria dentro del sistema educativo formal. Mendivelso (2018), coincide en que la su metodología se caracteriza por la segmentación del currículo en áreas académicas, las cuales son orientadas por diferentes maestros según su formación profesional. Si bien, cada institución educativa establece en su PEI, un norte curricular, formativo y evaluativo; cada docente presenta y secuencia las actividades acordes a su experiencia y dinámicas propias de la disciplina que orienta.

De esta manera, el autor también afirma que las estrategias evaluativas obedecen al criterio del maestro, por lo que “en el aula regular se evalúa utilizando múltiples estrategias

disciplinarios e incluso varía de acuerdo con la metodología abordada por el docente, de acuerdo con los estándares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional” (p.14). Lo anterior indica que, si bien, a los estudiantes se les ofrecen múltiples formas de evidenciar el conocimiento puede resultar abrumador adaptarse a los diversos criterios y ritmos de aprendizaje que suponen tales estrategias.

En conclusión, en el AR conviven grupos de estudiantes en un rango de edad similar, se encuentran estratificados en una gradualidad que les demanda unos conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para ser promovidos al siguiente grado. Además, en estas aulas existe inherentemente una diversidad neurológica, social y cultural, que en muy pocas ocasiones se toma en cuenta a la hora de planear y evaluar los aprendizajes producto de la interacción con el conocimiento, lo que ha ocasionado serios problemas de repitencia y deserción escolar.

4.2.3 Procesos evaluativos escolares

En este apartado se exponen tres conceptos que indican las perspectivas y definiciones que se adoptan en el presente estudio sobre la evaluación educativa. Antes, cabe resaltar que la evaluación es entendida como un proceso, en la medida que hace parte de la formación humana, es decir, no se reduce a una mera actividad, es continua y evoluciona en cuanto el individuo va adquiriendo nuevos conocimientos. En el ámbito educativo, la evaluación se introduce en el proceso formativo y está inmerso en todo el desarrollo escolar del estudiante, “ya sea en su inicio, durante él o al final, pero siempre con la finalidad de mejorar el aprendizaje” (Jorba y Sanmartí, 1994, p. 3).

4.2.3.1 Evaluación para los aprendizajes. En el ámbito educativo la evaluación suele ser relegada a la mera calificación o evaluación sumativa, este último término como lo denominó Michael Scriven en el año 1967, filósofo y matemático estadounidense que a través de su ensayo *The methodology of evaluation* no solo lo clarificó, sino que también escribió sobre la evaluación formativa (García-Jiménez, 2015) y estableció una distinción entre ambos conceptos que fueron de gran valor teórico y práctico en la evaluación del aprendizaje o como se titula este apartado, para los aprendizajes.

En su trabajo escritural, Scriven en 1967, define la evaluación formativa como la que se lleva a cabo en el transcurso de un programa o producto, o durante un proceso que vivencia una persona y que le puede proporcionar conocimiento por medio de la retroalimentación para saber cómo se está realizando, con el fin de buscar mejoras del mismo. Este modelo de evaluación puede ser desarrollado por el equipo interno del programa, en términos educativos, por los docentes, agentes externos del sistema nacional educativo o la combinación de ambos, lo que permite conocer los avances, debilidades y fortalezas académicas del estudiante. En cuanto a la evaluación sumativa, es la que se realiza en la culminación del programa o producto o proceso que experimenta una persona y sirve para que agentes externos a dicho proceso, puedan adquirir información sobre los logros alcanzados (Guerra y Serrato, 2015).

Aunque ambos modelos o tipos de evaluación han sido interpretados de manera errónea e incluso se ha considerado que la evaluación sumativa no debe ser llevada al aula, en la actualidad se reconoce que los dos son complementarios y retroalimentan el proceso académico del estudiante (García-Jiménez, 2015).

Por su parte, Córdoba (2006) expresa que:

Al hablar entonces sobre evaluación, se cae en el campo de lo cuantitativo y lo cualitativo como concepciones complementarias que hacen parte de la definición más general del término. La evaluación implica apreciaciones cuantitativas, que den cuenta de la conformidad con ciertos parámetros preestablecidos sobre el desarrollo de algún fenómeno o situación (qué tan lejos o cerca se está de la norma o modelo) lo cual está más asociado al concepto de control. En el ámbito escolar, los exámenes, el registro de asistencias, las amonestaciones, etc., (...). Las apreciaciones de tipo cualitativo se refieren al valor y al sentido que tiene aquello que es observado, a lo que está implícito y no está ligado de manera rígida a una norma o a un patrón de referencia establecido con anterioridad. La evaluación por tanto, debe privilegiar aquellos aspectos que den cuenta, de manera significativa, de los fenómenos o situaciones observados para comprenderlos en su totalidad lo que exige, más que ubicarse únicamente en el polo cuantitativo. (p. 3)

Ahora bien, cabe resaltar que también existe otro tipo de evaluación que hace parte del proceso evaluativo, denominada evaluación diagnóstica inicial. Se utiliza antes de iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje con el propósito de conocer qué sabe el estudiante sobre un tema específico. Además, le permite al maestro tomar decisiones sobre cómo abordar, de qué

manera y con qué herramientas, los conocimientos a tratar en el aula, ya que el maestro puede adecuar las actividades de acuerdo a las necesidades del estudiante. Jorba y Sanmartí (1994), indican que, esta evaluación bien sea de manera grupal (prognosis) o individual (diagnosis) no solo le brinda información al maestro, sino también al estudiante, ya que, “la toma de conciencia del punto de partida por parte del que aprende, es el que adquiere singular relevancia si se contempla la evaluación inicial desde la perspectiva de la autorregulación” (p. 96). En este sentido, la evaluación diagnóstica le permite al estudiante evidenciar su evolución en la adquisición de nuevos conocimientos.

Al respecto, cabe traer nuevamente a colación la perspectiva de la evaluación educativa como proceso, en la medida que estudia lo que ocurre en el proyecto educativo no solo del estudiante, sino también del trabajo docente, ya que, como lo indica Díaz (2010), “establecer que la evaluación es “de” y “para” el aprendizaje significa, que la evaluación es un insumo fundamental en la retroalimentación de la actividad docente”, (p. 17) lo orienta y le permite reflexionar sobre los instrumentos que emplea, los criterios y el propósito de la evaluación y la relación con las estrategias didácticas y los resultados que revelan sus estudiantes.

A partir de las definiciones anteriores y al expresar de manera resumida un poco lo que abarca la evaluación, cabe mencionar, que en el presente trabajo se entiende la evaluación como un proceso en el que interactúan de manera activa el docente y el estudiante junto con el conocimiento, es un ir y venir que proporciona información a ambos actores en la adquisición de saberes y que le proporciona al maestro información sobre el origen de las posibles fallas o problemas que se efectúen en este proceso. En definitiva, la evaluación retroalimenta la acción educativa del docente y del estudiante en la medida que se desarrolla de manera simultánea al proceso de enseñanza y aprendizaje, además, favorece la toma de decisiones en la planificación y ejecución de la misma.

Finalmente, en este mismo sentido, cuando se habla de evaluación para los aprendizajes caben las siguientes preguntas: ¿qué evaluar? ¿para qué evaluar?, ¿cómo evaluar? y ¿a quién evaluar? Es en este punto donde la evaluación toma un sentido pedagógico, es decir, se piensa con un fin y no precisamente con el de hacer fallar al estudiante, ya que, “la función de la evaluación es la valoración no solo de los resultados, sino del mismo proceso del aprendizaje en relación a la evaluación”, (Púñez 2015, p. 94). Además, permite la reflexión y la acción por parte

del docente y estudiante en la medida en que ambos se comprometen a buscar mejoras para fortalecer el proceso de aprendizaje.

4.2.3.2 Evaluación en la educación inclusiva. El concepto de evaluación en la educación inclusiva ha atravesado muchos cambios significativos en las últimas décadas, de centrarse en las carencias del alumno (enfoque médico) a pasar a una postura pedagógica que tuviera en cuenta las particularidades de los estudiantes y el contexto en el que se desarrollan y aprenden (Murillo y Duck, 2012). También, cada país se ha identificado con diversas corrientes pedagógicas para atender a la diversidad en las instituciones o centros educativos, para el contexto colombiano el Decreto 1421 de 2017 define la Educación inclusiva como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.
(p. 5)

Esta definición está en armonía con el propósito del MAA, de extender la cobertura educativa a todos los niños, niñas y adolescentes que no habían podido culminar su básica primaria, permitiéndoles el acceso y la permanencia en el sistema educativo sin discriminación alguna, ajustando las intervenciones pedagógicas a sus ritmos de aprendizaje y considerando sus necesidades de apoyo y potencialidades para garantizar una formación integral.

Aunado a esto, la anterior definición pretende promocionar una escuela inclusiva que trascienda el modelo de transferencia e instrucción para adoptar uno pensando en y para la diversidad; les exige a las instituciones educativas pensar una educación de calidad, sin discriminación, integradora, que asuma la diversidad como parte de lo cotidiano y promotora de enriquecimiento (González-Ramírez, 2010). Además, establece los cimientos para pensar nuevas perspectivas en la evaluación que permitan que todos los estudiantes tengan acceso a la educación y que respete y valore sus diferencias individuales.

Por lo anterior, una definición de evaluación inclusiva que está en armonía con el propósito de esta investigación es la establecida por Murillo y Duck (2012) cuando la determinan como:

Una evaluación continua, flexible y dinámica, que acompañe todo el proceso de enseñanza aprendizaje y tenga como propósito fundamental proporcionar información –al inicio, durante y al final del proceso–, para la toma de decisiones. Es decir, que permita conocer el punto de partida de los alumnos con relación con los aprendizajes esperados, retroalimentar y ajustar el proceso de enseñanza acorde a las características y necesidades de los estudiantes, y comprobar si se han logrado o no, y en qué medida, los aprendizajes. (p.11)

En conclusión, esta evaluación gira en torno al estudiante y prioriza la evaluación formativa por encima de la sumativa, integra a todos los estamentos de la comunidad educativa para ofrecerle al estudiante atención integral. Además, valora los progresos individuales de cada estudiante en relación con sus posibilidades, habilidades y puntos de partida, dejando de lado el afán por establecer comparaciones entre los procesos y la burocrática comprobación de resultados en cuanto a contenidos que garanticen la promoción o certificación.

Es así, como este marco permite evidenciar aquellos conceptos estructurantes y la manera en que son asumidos para darle un horizonte y soporte teórico a la presente investigación. Empezando por aquellos fenómenos educativos que representan un gran reto para la escuela, no solo en Colombia sino en varios países de Latinoamérica, en donde se han propuesto diversas estrategias flexibles que respondan a estas realidades, entre las cuales se encuentra el MAA, cuyo objetivo es extender la cobertura educativa a todos los estudiantes en extraedad que por diversos motivos no han podido culminar su básica primaria.

Sin embargo; este modelo se enfrenta hoy en día a una problemática que pone en riesgo los objetivos de inclusión y cobertura con los que fue adaptado para todo el territorio nacional, debido a la ausencia de un empalme estructurado con el AR que garantice un tránsito armonioso de los estudiantes a la básica secundaria. Es de esta manera, que centrar la atención en los procesos evaluativos se convierte en la posibilidad de estrechar las brechas pedagógicas y curriculares existentes para garantizar una continuidad académica.

5 Diseño metodológico

5.1 Enfoque y tipo de estudio

La presente investigación se inscribe en el enfoque cualitativo, ya que se guía por una acción indagatoria donde los hechos y la interpretación se relacionan constantemente en el proceso de comprender las representaciones que poseen los participantes acerca del fenómeno estudiado y que hacen parte de su realidad. Esta investigación parte desde una lógica inductiva, es decir, busca conocer, entender e interpretar los fenómenos desde lo más general hasta lo particular, ya que pretende “explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 8).

De esta manera, el alcance de esta investigación es de tipo descriptivo, porque “consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 92). Por ello, la presente investigación pretende analizar el proceso evaluativo y de educación inclusiva en el MAA y en el AR, que permita el diseño de una propuesta de integración que contribuya con el tránsito educativo de los estudiantes que son promovidos al grado sexto de la Institución Educativa Federico Sierra Arango del Municipio Bello- Antioquia.

Como método de investigación se utilizó el estudio de caso, como ruta procesual para el desarrollo de la investigación, ya que, como lo menciona Stake (1999) estudia la particularidad y la complejidad de un caso específico con el fin de comprender su funcionamiento. De manera específica, la comunidad educativa que participa en la transición de los estudiantes, representan un sistema delimitado o entidad singular que a través de su descripción intensiva y holística puede proporcionar información generalizable a otros procesos educativos similares; lo anterior porque se espera, no solo que abarque la particularidad de este caso, sino también poder interpretar las relaciones existentes como parte de un todo (Monje, 2011).

Ahora bien, según Stake (1999) existen tres tipos de estudio de caso: intrínseco, instrumental y colectivo; no obstante para dar cumplimiento al objetivo de esta investigación, se optó por el estudio de caso instrumental, ya que, de acuerdo con el autor, este tipo de estudio es pertinente cuando se presenta “una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante

el estudio de un caso particular” (p.16). De lo anterior, la particularidad que se pretendió comprender, está relacionada con la transición educativa de un modelo flexible al AR y analizar si en efecto los procesos evaluativos y de inclusión son la pieza clave que facilitan o dificultan esta transición.

5.2 Contexto institucional, participantes y criterios de selección

La investigación se desarrolló, como ya se ha mencionado, con la comunidad educativa de la Institución Educativa Federico Sierra Arango del municipio de Bello (Antioquia-Colombia), ubicada en la comuna 11, específicamente en el barrio Zamora. La Institución es de carácter oficial y ofrece a la comunidad del sector los niveles de: Preescolar, Básica Primaria y Básica Secundaria, Media técnica, Aceleración del Aprendizaje y Educación para Adultos; acogiendo así junto con su sede anexa Guillermo Barrientos, alrededor de 1.600 estudiantes, cuyo estrato socio-económico oscila en promedio entre el uno y el dos. Su modelo pedagógico es constructivista y tiene como misión la formación integral de los estudiantes por medio de la implementación de las TIC y el bilingüismo, para que convivan en armonía con su medio ambiente y gestionen sus proyectos de vida.

Los participantes de esta investigación fueron tres menores de edad con las siguientes características: dos estudiantes que cursaban el grado sexto y que son egresados del MAA del año anterior y un estudiante que estuviese vinculado a la Institución en un grado diferente a sexto y fuera egresado del modelo. De manera conjunta, también fueron participantes de la investigación el padre o madre de estos menores que experimentaron el tránsito educativo. Por último, se seleccionó tres docentes: dos que enseñaran en grado sexto y fuera director grupo y otro que orientó el MAA en la Institución.

5.3 Técnicas e instrumentos

Por consiguiente y en coherencia con el método, en la presente investigación se empleó la técnica entrevista, la cual no solo permite la recolección de la información, sino que también permitió dar cuenta de los aspectos teóricos que guían la investigación y la intencionalidad de los investigadores en su pretensión de conocer e interpretar el fenómeno estudiado.

La entrevista se considera principalmente como un diálogo que se efectúa entre dos personas, en este proceso se intercambian preguntas y respuestas que trasciende el mero hecho de ser un acto recíproco, ya que se convierte en una acción colaborativa, “la clave radica en la naturaleza (activa) de este proceso que conduce a la creación de una historia de forma mutua y ligada a un contexto” (Fontana y Frey, 2015, p. 142).

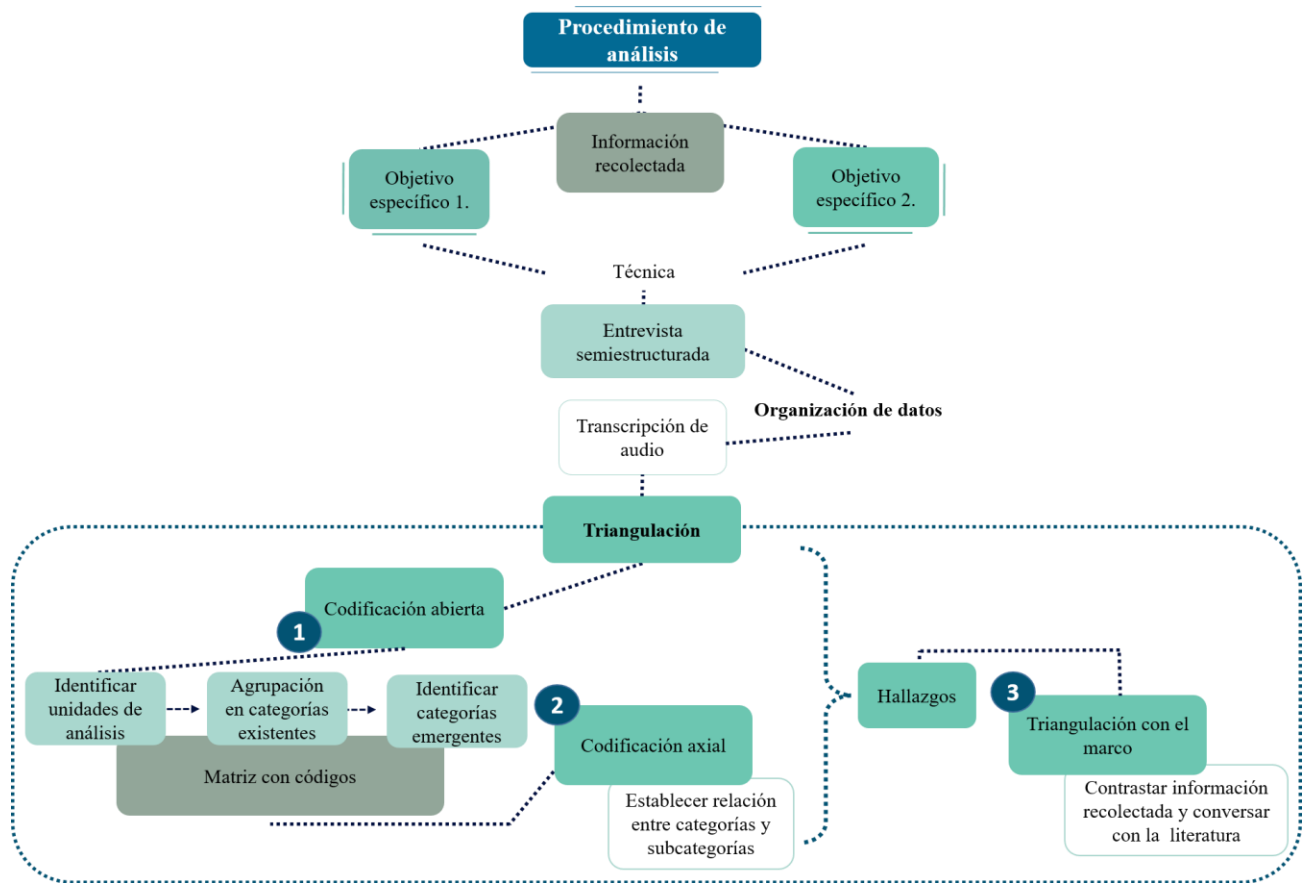
Es así, como la entrevista se convierte en un acto de comunicación, donde el entrevistador y el entrevistado comparten saberes, significados y representaciones de sus realidades sobre el tema en cuestión. Ahora bien, teniendo en cuenta que actualmente existen distintos tipos de entrevista, para el presente estudio se utilizaron las semiestructuradas, que de acuerdo con López (2010) son “unas temáticas que sirven de rectoras u orientadoras de las posibles preguntas que se van a formular” (p. 4), es decir, las preguntas de este tipo se convierten en una especie de guía para el investigador. Con base a esto, se diseñaron una serie de preguntas de acuerdo a la información que se pretendió recolectar, correspondientes a las categorías y subcategorías preestablecidas y ajustadas según cada estamento, (ver anexo 1) además, durante la entrevista se tuvo la libertad de incluir preguntas con el fin de clarificar términos y aspectos relacionados con el tema. Las entrevistas se realizaron a estudiantes, acudientes y docentes para identificar aquellas experiencias evaluativas y de educación inclusiva producto del tránsito educativo que experimentan los estudiantes cuando egresan del MAA y son promovidos al grado sexto del AR.

5.4 Técnicas y procedimiento de análisis

En este apartado se describe el proceso que se llevó a cabo antes y durante el análisis de la información (Figura 3), teniendo en cuenta que este es un proceso riguroso, el cual requiere que la información recolectada esté sistematizada y organizada para posteriormente proceder al análisis.

Figura 3

Descripción general del procedimiento de análisis.



Al obtener los datos derivados de las entrevistas, se procedió a sistematizar los audios través de transcripciones manuales, ya que, en primer lugar, se considera que este procedimiento después de la entrevista, es donde los investigadores identifican si la información es suficiente y de calidad para dar respuesta a los objetivos que se plantearon y proceder con al análisis. Y segundo, facilita la exploración general de los datos para posteriormente identificar las unidades de análisis.

Para dar inicio a la triangulación se procedió con la codificación abierta, comenzando con la revisión de los materiales e identificación de las unidades de análisis y posteriormente, evidenciar la categoría emergente, ya que, antes de este proceso se tenían prediseñadas las siguientes categorías y subcategorías a partir de la conceptualización del objeto de estudio (Tabla 2).

Tabla 2*Categorías Prediseñadas con sus Respectivos Códigos a Partir del Objeto de Estudio*

Categorías	Código	Subcategorías	Código
Modelos educativos	MOE	• Aceleración del Aprendizaje	MAA
		• Aula regular	AR
Fenómenos educativos	FNE	• Extraedad	EXT
		• Deserción	DER
		• Transición educativa	TRE
Procesos evaluativos escolares	PEE	• Evaluación para los aprendizajes	EPA
		• Evaluación en educación inclusiva	EEI

Para agrupar las unidades de análisis de acuerdo a los códigos establecidos, se diseñó una matriz en Excel (ver anexo 2) herramienta que fue de gran utilidad al permitir agrupar esta información y al facilitar la codificación axial, donde se identificó la relación entre las categorías y subcategorías, permitiendo realizar posteriormente la triangulación de la información recolectada con la literatura. Es importante aclarar, que, al tener varios estamentos, se eligió como criterio principal agrupar las unidades de análisis de acuerdo a las categorías y subcategorías, pero manteniendo separados los datos por estamento (docente, estudiante, padre de familia). Posteriormente, se procedió a analizar la información, para describir las vivencias de los participantes con respecto al tránsito educativo, y de esta manera dar cumplimiento al primer objetivo específico de la investigación. Finalmente, se realizó la triangulación con el marco teórico, lo cual permitió poner en diálogo los datos obtenidos y los tópicos que ofrece la literatura con respecto al objeto de estudio.

5.5 Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas que se asumieron con los participantes de esta investigación, giraron en torno a los tres principios estandarizados para la investigación cualitativa, los cuales son: el respeto, la beneficencia y la justicia. El respeto considera la libertad y autonomía de los participantes, la beneficencia procura reducir al máximo los posibles riesgos derivados de la

investigación y la justicia busca una distribución imparcial de los beneficios y costos del proyecto (González, González y Ruiz, 2012). Para esto, se elaboraron tres consentimientos informados para cada estamento (estudiantes, docentes y acudientes), con base en el que actualmente emplea el Grupo Perspectivas en Investigación en Educación en Ciencias - PiEnCias- de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (ver anexo 3).

Según González (2002), este consentimiento tiene el objetivo de “asegurar que los individuos participen en la investigación propuesta solo cuando esta sea compatible con sus valores, intereses y preferencias; y que lo hacen por propia voluntad con el conocimiento suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos” (p. 101). Dado lo anterior, los consentimientos fueron socializados con cada uno de los participantes para proceder con el desarrollo de las entrevistas. En el caso de los estudiantes menores de edad, se tuvo en cuenta su aprobación para participar del proyecto junto con la autorización escrita de su acudiente o tutor legal.

En el consentimiento se hizo énfasis en el anonimato de la identidad de los participantes al asignarle un código (Tabla 3), los cuales fueron empleados en el apartado de análisis y discusión de resultados. También, el consentimiento comunica la exclusividad académica de la información suministrada y la libertad de desistir en cualquier momento de participar del estudio. Además, se clarificó, que los responsables de guardar la información son los investigadores, quienes tomaron todas las medidas necesarias para el tratamiento de los datos, su resguardo y custodia. Para ello, se utilizaron medios digitales a los que solo pudieron acceder las personas autorizadas, en este caso, el equipo de investigadores. Así mismo, se dejó constancia que la participación en este estudio no involucró pago o beneficio económico alguno, y que el compromiso del participante fue compartir información sobre el proceso educativo del tránsito escolar del MAA al AR.

De igual modo, los compromisos éticos asumidos con la Institución Educativa Federico Sierra Arango, consistieron en mantener su buen nombre, procurar la objetividad en el análisis de resultados de acuerdo con la metodología de la investigación y por último, socializar los hallazgos y conclusiones producto del estudio al equipo docente involucrado en el tránsito educativo, en este caso los docentes del grado sexto y de los modelos educativos flexibles (Procesos básicos y Aceleración del Aprendizaje), en aras de ofrecer recomendaciones que

puedan cualificar sus procesos evaluativos y de educación inclusiva con los estudiantes durante su formación.

Finalmente, la presente investigación respetó la propiedad intelectual y los derechos de autor de las producciones textuales e iconográficas que se usaron en la escritura y sustentación del trabajo, al citar y referenciar cada una de las fuentes bibliográficas en conformidad con las disposiciones de la *American Psychological Association*, séptima edición.

5.6 Criterios de credibilidad

En el marco de la investigación cualitativa, algunos autores han definido unos criterios que a su juicio están en armonía con los principios y objetivos de este tipo de investigación, además garantizan el rigor del trabajo científico y permiten que sea accesible para ser valorada por la comunidad académica. Entre estos criterios se encuentran: la dependencia, la credibilidad, la confirmabilidad y la transferibilidad (Salgado, 2007; Fernández, Hernández y Baptista 2014; Katayama, 2014).

La dependencia, implica que pares investigadores puedan rastrear cada uno de los procedimientos utilizados para la obtención de datos y que los resultados sean congruentes con esos procesos (Fernández, Hernández y Baptista 2014). En este sentido, en la presente investigación: primero, aportó claramente las perspectivas teóricas y metodológicas que dieron soporte al estudio para evitar sesgos durante la recolección de la información; segundo, se realizaron grabaciones de las entrevistas y se transcribieron para respaldar los significados inferidos en la investigación y por último, se describieron los criterios de selección de los participantes y el contexto donde se desarrolló el estudio.

Por su parte, la credibilidad y confirmabilidad pretenden que la investigación represente fielmente las experiencias y significados que los participantes proporcionaron en relación con el planteamiento del problema, es decir, que exista una correspondencia entre la percepción del participante y la representación de su punto de vista en la investigación (Mertens, 2014). Para ello, las unidades de análisis se transcribieron teniendo en cuenta el contexto comunicativo en el cual fueron mencionados por el participante y se trianguló, al mismo tiempo entre los estamentos con el fin de evidenciar las relaciones que se establecen entre ellos. Además, se realizó el análisis

basado en las categorías conceptuales y en la información transcrita de los participantes para evitar cualquier tipo de sesgo, prejuicios o creencias personales por parte de los investigadores.

Por último, el criterio denominado transferibilidad, no pretende que los resultados de esta investigación puedan ser generalizados para todas las instituciones educativas del país que implementen el MAA, no obstante; sí puede aportar al acervo teórico-práctico sobre el fenómeno de la transición educativa desde los procesos evaluativos y de educación inclusiva. Así lo mencionan Fernández, Hernández y Baptista (2014) cuando sostienen que:

Es muy difícil que los resultados de una investigación cualitativa particular puedan transferirse a otro contexto, pero en ciertos casos, pueden dar pautas para tener una idea general del problema estudiado y la posibilidad de aplicar ciertas soluciones en otro ambiente. (p. 458)

En síntesis, esta investigación priorizó la objetividad, la transparencia y la rigurosidad, no solo en la recolección de la información, sino también en el posterior análisis de la información.

Tabla 3

Código Asignado para cada Participante

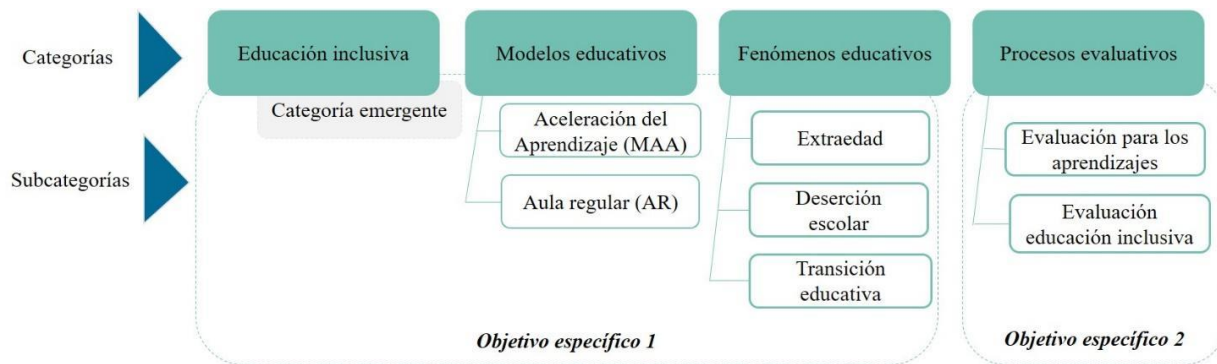
Estamento estudiantil	Código	Estamento padres de familia	Código
Estudiante de grado sexto 1	EE1	Acudiente 1	EA1
Estudiante de grado sexto 2	EE2	Acudiente 2	EA2
Egresada del Modelo	EE3	Acudiente 3	EA3
Estamento docente		Código	
Profesora del grado sexto del aula regular		ED1	
Profesor del grado sexto del aula regular		ED2	
Profesora de Aceleración del Aprendizaje		ED3	

6 Análisis y discusión de resultados

En el siguiente capítulo se presentan los resultados y el análisis derivado de la información obtenida a partir de las entrevistas semiestructuradas, atendiendo a las categorías: Modelos educativos, Fenómenos educativos, Procesos evaluativos escolares y la categoría emergente llamada Educación inclusiva. En cada una se describen las correspondientes subcategorías y la relación que se establece entre ellas, además se presenta la interpretación de los hallazgos poniendo en diálogo los testimonios de los participantes y los referentes teóricos, en aras dar respuesta a los objetivos específicos propuestos en la investigación, tal como se muestra en la Figura 4, en la que también se indica a partir de qué categoría se aborda cada objetivo.

Figura 4

Presentación de la Información a partir de Categorías y Subcategorías.

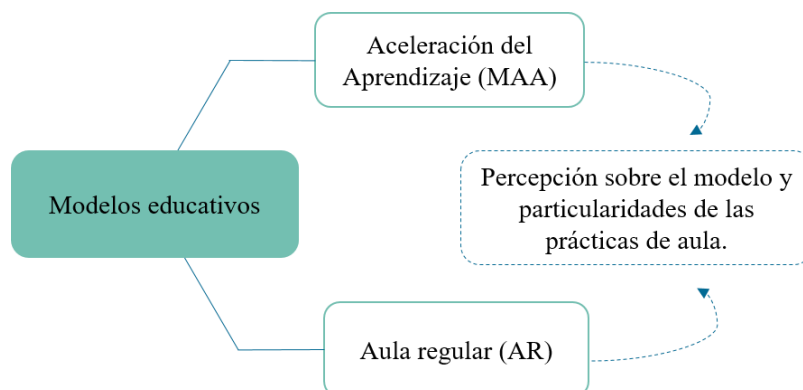


6.1 Modelos Educativos

Esta categoría describe las características de los modelos educativos involucrados en la transición escolar, a través de la voz de sus principales actores: estudiantes, acudientes y docentes. Por lo tanto, como se muestra en la Figura 5, se presenta la información sobre la percepción y las prácticas de aula del MAA y el AR respectivamente, con el fin de identificar aquellos aspectos que influyen considerablemente en este proceso adaptativo.

Figura 5

Características que se describen en la categoría; Modelos educativos.

**6.1.1 Aceleración del Aprendizaje**

6.1.1.1 Percepción sobre el modelo. Sobre este tópico, se encontraron puntos de vista muy diversos y al mismo tiempo complementarios sobre el MAA, pues todos los estudiantes entrevistados cuando se les preguntó por el modelo de su preferencia indicaron que disfrutaron más la experiencia educativa en Aceleración, algunos argumentaron que percibieron mejor las actividades y evaluaciones propuestas por la implementación de la lúdica por parte del maestro, haciéndose evidente en expresiones como “Aceleración, por la forma de trabajar de la profesora” (EE3). Otros estudiantes indicaron que se sentían más cómodos allí que en el AR por los vínculos afectivos que establecían con su docente, así lo señala (EE2): “El grado que más me gustaba era Aceleración, porque en ese grado estuve ahí con la profesora Luisa, el profesor Henry y la profesora Sandra”.

Lo anterior coincide con las conclusiones de Romero (2012), referidas en su investigación sobre este modelo educativo, donde afirma que:

El docente juega un papel importante en el manejo de la autoestima y el desarrollo de actividades pedagógicas. Pero más allá de esto el maestro es la ficha clave del éxito del programa, es el espíritu y se convierte en un sostén, en un apoyo para los estudiantes, entrando en juego aquí el lenguaje afectivo del maestro, cómo se gana la confianza de sus estudiantes para llegar a conocerlos en su interior y poder comprenderlos y por ende ayudarlos y apoyarlos desde sus posibilidades. (p. 135)

Sobre este lenguaje afectivo en el MAA, una de las acudientes entrevistadas lo resaltó como relevante en la transición al grado sexto, es decir, como un elemento distintivo de este modelo que favoreció la formación de su hija:

En cuanto a Aceleración, pues yo sí he visto, no sé si en procesos básicos será igual, los alumnos empiezan a formar un vínculo muy estrecho con el profesor, porque es un profesor que está cinco, seis horas con ellos, comparten todo. Entonces empiezan a formar vínculos más estrechos y eso es lo que no pasa en otros grados, porque un profesor va una hora y se va para otro salón y ya. Entonces yo considero que ahí está la falencia, es por el vínculo que van formando con los profesores. (EA3)

Estos vínculos juegan un papel muy importante, no solo en el clima de la clase, sino que favorecen considerablemente el diálogo de saberes que ocurren dentro del aula, siendo el puente entre las subjetividades del docente y el estudiante, así lo enfatizan González y González (2000):

El aula de clase es algo más que un espacio de intercambios cognitivos, es un espacio de construcción de actitudes y vivencias subjetivas gestadas tanto por los estudiantes como por los docentes y mediados por el afecto como componente fundamental del conocer, actuar y relacionarse. (p. 56)

Por su parte, otros acudientes expresaron su completa satisfacción con la implementación del modelo y manifestaron un sentimiento de gratitud con la Institución Educativa por acompañar a sus hijos en el proceso de inclusión a la educación formal, resaltan el acompañamiento que han tenido por parte de los docentes de ambos modelos, de esta manera lo expresa el padre de familia (EA2):

Los profesores con los que ha estado, he tenido muy buena comunicación con ellos y me indican qué falencias ha tenido para ir corrigiendo, he tenido un buen acompañamiento, no puedo decir un grado en específico, porque siempre he sentido el acompañamiento por parte de los profesores.

El acompañamiento que hacen los docentes a las familias es crucial no solo durante la transición escolar sino durante todo el proceso formativo, lo que aumenta la confianza de los estudiantes y sus familias para alcanzar las metas que se propone la Institución Educativa con la comunidad. Lo anterior, se ve reflejado positivamente en términos de calidad educativa, donde el maestro se convierte en un líder y hace partícipe a las familias del proceso formativo de sus

hijos, promoviendo actitudes positivas como la autorregulación, la autonomía y la responsabilidad (Batlle, 2010).

En otro sentido, los docentes del AR al indagarles sobre el MAA y los procesos pedagógicos que desarrolla, manifestaron que no podían dar una apreciación sobre él, puesto que desconocían por completo sus características, expresando:

No, nosotros no sabemos Daniel, es más, nosotros tenemos contacto con ustedes en Aceleración lo que hace que la sede de sexto, de bachillerato está ahí, porque de resto no teníamos ningún tipo de contacto. Conocemos a los muchachos porque estamos en la misma sede, pero antes ni idea de quiénes eran, ni cómo eran, ni qué características tenían. Nosotros por eso, pero yo creo que los profes que están en la otra sede poco conocen de ellos. (ED1)

Este desconocimiento del MAA por parte de los docentes del AR, fue descrito por Echeverry (2015) en su investigación sobre el modelo, donde afirma que se convierte en un motivo de desconfianza en los procesos pedagógicos que desarrollan estas metodologías flexibles “porque no conocen con claridad los lineamientos ni las estrategias trabajadas en él” (p.133). Lo anterior, puede ser un obstáculo para realizar un proceso de empalme entre ambos modelos. Sumado a esto, ambos docentes consideran que el MAA es demasiado flexible en sus procesos académicos en su afán por garantizar la permanencia del estudiante. Uno de ellos afirma:

Lo que uno tiene que hacer y eso lo entiendo mucho, es tratar al máximo de que estos niños no deserten, y a veces al ser flexibles en muchas cosas se pierde la exigencia por otros lados, entonces yo pienso que es un punto en desventaja para pasar a sexto. (ED2)

Sin embargo, otro de los docentes identifica a la mayoría de los estudiantes provenientes del modelo como alegres y dispuestos, “a nivel de integración, son muy alegres, participativos, son los que nos animan estos eventos, tiene como una alegría” (ED1). En contraste, otro docente tiene una percepción negativa de los estudiantes debido a sus problemas de asimilación de la norma, lo describe de la siguiente manera:

Anteriormente era como un grado aparte, como que los tenían por allá por la misma disciplina que ellos manejaban (...), cuando estos niños pasaban a sexto, esos niños eran un problema por la misma disciplina. Yo me acuerdo que a una profesora se le salían de clase, se agarraban. Y cuando llegaron a sexto, de los pocos que pasaban, cuando pasaban

a sexto, tenían ese inconveniente, tú ya sabes que en sexto ya se tienen las normas claras, como siempre los tenían por allá: “es que ellos son de Aceleración”. Así, yo pienso que eso no debe ser así, que no sigan esas normas o pautas cuando llegan a sexto, a ellos se les dificulta mucho. (ED2)

Estos puntos de vista dejan en evidencia la percepción de los docentes sobre el modelo; por un lado, consideran como desventaja la flexibilidad curricular que lo caracteriza, también identifican que algunos de ellos tienen problemas con la interiorización de la norma y por último, consideran la jovialidad de sus egresados y su disposición a las actividades extracurriculares como un punto a favor que puede facilitar su adaptación al AR.

6.1.1.2 Prácticas de aula. Los estudiantes entrevistados sienten que el nivel de dificultad de las actividades propuestas en el MAA es bajo, en comparación con el nivel actual del AR, uno de ellos expresa:

Pues cuando yo estudiaba con la profesora Luisa, ella enseñaba cosas fáciles, las matemáticas, el módulo y de todo. Y además cuando me enseñaba matemática me salía fácil. La profesora Luisa me ponía cinco porque en matemáticas yo sabía bien todo. (EA2)

Lo anterior, está relacionado con lo manifestado por los docentes en el apartado anterior sobre su percepción acerca del nivel de exigencia académica de este modelo. Sin embargo, dentro de los fundamentos del MAA propuestos por el MEN (2010b) en su Manual Operativo sostienen que el modelo se fundamenta en el trabajo por competencias para que los estudiantes aprendan a solucionar problemas en contexto y puedan desempeñarse con éxito en el mundo real, sin dejar de vista, claro está que hay un énfasis especial en que estos estudiantes se reconcilien de alguna manera con el sistema educativo formal y puedan continuar de manera satisfactoria con sus estudios.

Además, otras experiencias de los estudiantes aseguran que el trabajo en el MAA privilegia la participación oral, el juego y el uso de evaluaciones abiertas, pues expresan: “la profesora era muy lúdica en Aceleración y ya en sexto no son tan lúdicos todo es como muy de escribir” (EE3). La inclusión del juego dentro de las dinámicas académicas del MAA obedece a sus lineamientos rectores, ya que dentro de cada sub proyecto se proponen diversas actividades lúdicas para que los estudiantes consoliden los aprendizajes construidos en clase, que pretenden

no solo dar respuesta al desafío del día, sino que puedan conjugarse de manera efectiva con las problemáticas que enfrentan los estudiantes en su vida cotidiana. Bien lo menciona Sanchez (2010) cuando afirma que “el juego, por tanto, ha sido siempre un método de enseñanza para entrenar a los más pequeños en habilidades que necesitaban para enfrentarse más tarde a las tareas de la vida cotidiana”. (p.23)

No obstante, la implementación del juego en el aula debe tener un sentido y estar orientado a la obtención de una meta en particular y estar en armonía con los objetivos planteados por el maestro (Minerva, 2002). En el caso del MAA este tipo de actividad obedece a su metodología basada en proyectos, quien le da soporte y significado en el aula, además permite articular las áreas del conocimiento en torno a un problema o necesidad que, a través de su consecución, se podría solucionar o satisfacer; al mismo tiempo que permite un mayor nivel de participación de los estudiantes y son ellos mismos los que construyen el conocimiento a partir de sus experiencias previas (Cobo y Valdivia, 2017).

Es de resaltar, que algunos estudiantes no son conscientes del trabajo por proyectos que se implementa en el modelo, ya que al hablar de las asignaturas en las que tuvieron dificultad, dos de ellos mencionaron que en el MAA nunca las abordaron, tales como estadística y geometría. Sin embargo, estas asignaturas hacen parte integral de las actividades propuestas en el módulo y efectivamente en algún momento las debieron abordar durante el año, sobre este asunto la maestra del MAA menciona que:

(...) también tiene dificultades con las materias. Aceleración mira las materias de manera integrada, cuando ya se empiezan a separar las materias se hace un poco difícil para ellos. Al iniciar el año les hacen una evaluación diagnóstica en todas las materias, (...) Al ellos no recibir o no nombrárseles (...) no lo entienden así, entonces sienten que no vieron nada en su año anterior y que están vacíos al ingresar a sexto. (ED3)

A diferencia de los estudiantes, los maestros del AR reconocen el trabajo procesual que caracteriza la metodología de proyectos cuando se les interroga sobre las diferencias evaluativas entre ambos modelos, uno de ellos afirma que “en la evaluación ustedes sí puedan seguir un modelo como es, que debe ser un continuo, que ustedes miran procesos, a nosotros por ejemplo nos ha faltado un poquito de eso” (ED1). Lo anterior indica que el trabajo por proyectos es reconocido como un factor que favorece la formación de los estudiantes y debería extenderse a las prácticas del AR.

Finalmente, sobre el MAA podría decirse que para las personas entrevistadas existe un grado de satisfacción por el trabajo adelantado con estos estudiantes, los hallazgos indican que el modelo está cumpliendo con los estándares para los cuales fue diseñado en cuestión de metodología y evaluación dentro de la Institución Educativa, pero se debe hacer un mayor esfuerzo en la exigencia académica y el respeto por la norma por parte de los estudiantes, para facilitar su tránsito escolar una vez sean promovidos al AR.

6.1.2 Aula regular

6.1.2.1 Percepción sobre el modelo. Algunas apreciaciones fueron descritas en relación al MAA como su nivel de exigencia o el acompañamiento familiar, sin embargo, existen elementos diferenciadores que vale la pena resaltar. En primera instancia, el profesorado es un factor que la mayoría de los entrevistados describió como una dificultad en la transición al AR. Si bien, este tema será ampliamente desarrollado en el apartado de transición educativa, merece la pena apuntar que este modelo hace especial énfasis en el contenido, el cual es segmentado en numerosas áreas del conocimiento y difiere mucho con la metodología del MAA, así lo ratifica Mendivelso (2018) cuando habla de los criterios de evaluación de ambos modelos: “mientras que para el PVE (Proyecto Volver a la Escuela) tiene como propósito fortalecer la confianza para terminar los estudios, para el AR (Aula Regular) es desarrollar habilidades disciplinares” (p. 78). Cabe mencionar, que estas características hacen referencia a los propósitos generales de cada modalidad y no de manera exclusiva para los procesos evaluativos.

En segundo lugar, llama la atención una recomendación que realiza una madre de familia sobre el acompañamiento docente cuando se le pregunta acerca de las sugerencias para los docentes del modelo, cabe resaltar que esta pregunta se realizó debido a la experiencia poco agradable de vivió su hija en el proceso de adaptación al AR:

Pues uno comprende que son más estudiantes, pero si ellos como profesores notan que algún alumno está teniendo dificultades, yo considero que deberían involucrar al padre, pues, ya que ellos llamen al padre y ellos no se hagan presente, ya sería algo diferente, pero si uno siempre ha estado ahí: en los llamados de atención, en las cosas, a mí sí me gustaría que lo involucraran más a uno. (EA3)

Ella manifiesta su inconformidad con respecto a este asunto del acompañamiento docente, tema que hasta incluso los maestros reconocen que es una debilidad del modelo:

Lo que pasa es que también la dificultad, no justifico, pero a nosotros en sexto nos están llegando más de 40 estudiantes, por ahora son 44 y es bastante, digamos son muchos. Y esa parte con estos muchachos hay que evaluarlos de otra manera, integrarlos de otra manera, pero es difícil con tantos estudiantes, con tantas materias (ED1).

Este acompañamiento docente sufre un cambio muy significativo de un modelo a otro puesto que en el MAA contaban con la atención completa de un único docente para todas las materias, con 30 estudiantes como máximo, para pasar a un aula con más de 40 con aproximadamente siete u ocho profesores.

Una situación similar fue descrita por Ortiz y Suarez (2018) en su investigación titulada *La transición de los egresados del aula de aceleración del aprendizaje al AR en la IE Bernardo Arango Macías del municipio de La Estrella – Antioquia*, en donde resalta no solo este acompañamiento distante sino la desconexión afectiva que atraviesan los estudiantes una vez llegan al AR y que en algunas ocasiones los motiva a abandonar la escuela.

6.1.2.2 Prácticas de aula. Una característica que predomina aparte del profesorado y el interés por la adquisición de contenidos, es también la velocidad en la que suelen darse los procesos formativos, si bien eso también obedece a situaciones de orden administrativo, existe muy poco tiempo para la retroalimentación o para realizar pausas necesarias para abordar las temáticas desde otro punto de vista, lo que genera ansiedad y estrés en los estudiantes. Una docente resalta esta situación de la siguiente forma:

Se sienten muy acosados, ellos sienten que son demasiadas cosas. Ellos pasan de tener cinco horas a seis horas en bachillerato, entonces ya ven todo muy rápido: ¡ay, sí antes me daban este contenido, hacíamos esta actividad o de pronto había un juego, en cambio ya no; tengo que escribir muy rápido, son muchas tareas, tengo que responder por catorce, trece materias”. Se sienten muy acosados, sienten que no son capaces, sienten que no van a dar rendimiento, eso está muy difícil. (ED3)

La anterior situación dista mucho de lo que se considera un ambiente propicio para el aprendizaje y podría caer dentro de la definición de *Estrés Académico* propuesto por Román y Hernández (2011), porque se caracteriza por la desbordante cantidad de información que debe

ser asimilada por los estudiantes en muy poco tiempo, además por los pocos puntos de apoyo con los que cuentan para sobrellevar la sobrecarga académica.

En conclusión, el AR no cuenta con mucha favorabilidad por parte de los participantes, incluyendo aquellos docentes que están laborando dentro de este sistema, no significa que sea un modelo obsoleto, sino más bien que debe replantear sus prioridades en materia de formación *versus* instrucción, no solo para favorecer a los estudiantes provenientes del MAA sino a cualquier adolescente que ingrese al sistema educativo formal.

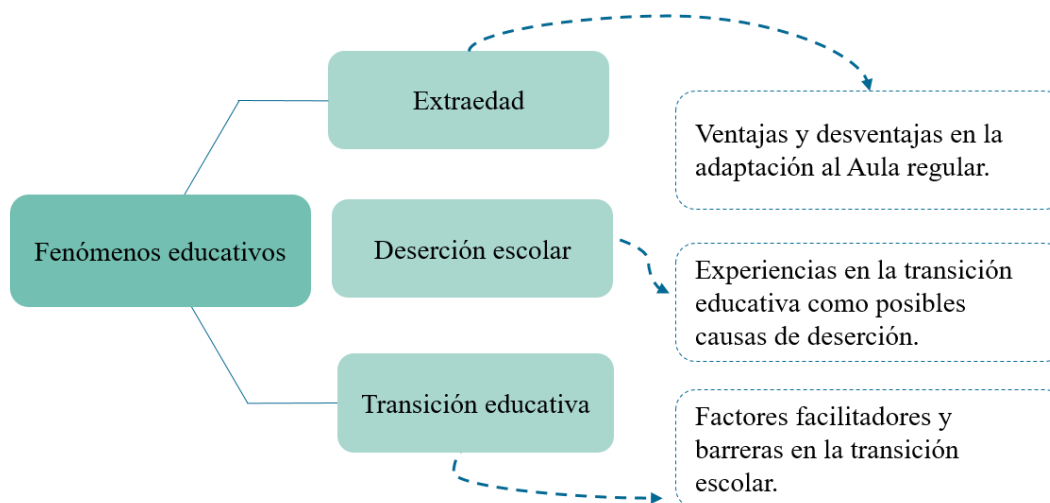
De la misma manera, podría confirmarse que ambos modelos educativos están pensados para poblaciones educativas con características muy diferentes, cada una evidencia prácticas de aula y dinámicas académicas que obedecen a unas prioridades formativas particulares. Además, los resultados descritos en esta categoría coinciden con investigaciones similares en el territorio nacional, pero exhibe características propias de la comunidad educativa que participó del estudio. Lo anterior, resalta la importancia de aunar esfuerzos para diseñar una propuesta que integre ambos modelos y que favorezca una transición armónica, equilibrada y coherente con las particularidades de cada uno.

6.2 Fenómenos educativos

Como se expone en la Figura 6, en la siguiente categoría se describen los resultados en tres grandes apartados: Extraedad, ventajas y desventajas; Deserción y su relación en la transición escolar y por último Transición educativa, factores facilitadores y barreras que intervienen en este proceso escolar.

Figura 6

Características que se describen en la categoría; Fenómenos educativos.



6.2.1 *Las ventajas y desventajas de la condición extraedad*

En esta subcategoría se describen principalmente las ventajas y desventajas que representa la condición extraedad en el tránsito educativo del modelo Aceleración del Aprendizaje al AR, descritas principalmente por los docentes de ambos modelos educativos.

Al indagar acerca de las ventajas que puede representar la condición de extraedad para los estudiantes una vez ingresan al AR, las respuestas de los docentes estuvieron mayormente encaminadas en el marco disciplinar y las relaciones interpersonales, no obstante, las preguntas tuvieron un enfoque orientado hacia el aspecto académico. Entre estas ventajas los profesores del AR indicaron que los estudiantes se pueden convertir en un referente para sus compañeros, precisamente por ser mayores y en algunos casos se les facilita entablar lazos de amistad como lo indica la participante (ED1):

(...) los muchachos sientan acogida por ver un modelo distinto de ellos, los más pequeñitos, de pronto hay muchachos de Aceleración con mucha empatía con ellos, si los acogen se forman lazos de amistad fuertes con ellos o se sienten protegidos de alguna manera.

Otra de estas ventajas es la habilidad de liderazgo, “cuando el niño se concentra y él va a hacer una actividad se nota que tiene una voz de mando” (ED2), vista como una oportunidad para los profesores al aprovecharla como una estrategia para el manejo de la disciplina o gestión en el aula y al tener como destreza la comunicación con sus compañeros, así lo expone (ED2):

Algunos uno los canaliza, incluso uno los tiene de monitores en el salón, a veces los más grandes uno les dice: -vamos a estar pendiente de esto-, por ejemplo, cuando estamos en clase de educación física yo los cojo de monitores, que me ayuden, que me organicen, eso lo veo como una ventaja.

No obstante, los tres docentes coinciden en que la extraedad puede convertirse al mismo tiempo en una desventaja, “también es una debilidad en algunos, algunos llegan y van es como en son de chiste, de charla y es el que se cree el payaso del salón” (ED3). Por consiguiente, resulta fundamental que los maestros identifiquen a tiempo estas habilidades y fortalezas, lo cual no solo posibilita un ambiente armonioso en el aula al favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje y las relaciones interpersonales entre estudiantes y maestros, sino que beneficia la adaptación de los estudiantes al AR al sentirse acogidos y reconocidos en un entorno escolar que presenta características nuevas y que no son fáciles de asimilar. A su vez, como lo plantea Cubero (2004):

Sentirse reconocido por el entorno, es importante para la formación de la identidad personal, por lo que de la calidad de las relaciones primarias depende, en gran parte, cómo se percibe y considera a sí mismo el individuo posteriormente, y cómo mira el mundo que lo rodea. (p. 7)

Cabe señalar, que, aunque en la escuela a través de las prácticas de aula los maestros diseñen estrategias que favorezcan el autocontrol y autodirección de los estudiantes que presentan la condición extraedad, no se puede negar que su comportamiento está ligado mayormente a su contexto familiar y social, ya que, la familia como principal institución establece las primeras bases comportamentales del sujeto y las dificultades que se puedan presentar al interior de esta, como la crianza, el factor económico, cultural y social afectan de manera puntual la conducta de estos estudiantes, así lo plantea la participante (ED3):

Lo que pasa es que cuando los estudiantes ingresan al MAA es por diferentes motivos y en lo personal he observado es que es muy fácil que un niño que sea juicioso, calmado, que no tenga problemas comportamentales, pero que están en extraedad por otras situaciones familiares, puede que cambie su comportamiento y se vuelva un poco más inquieto, entonces eso se evidencia al cambiar de grado. Esa es una fortaleza y dificultad a la vez, para unos y para otros.

A su vez, esta participante indica que muchos de los estudiantes consideran que, al estar en la escuela, especialmente en el AR es una oportunidad para ellos, por lo que resulta valioso tener un “buen comportamiento” y de esta manera manifestar gratitud.

Un aspecto a resaltar durante las entrevistas a los tres maestros, al indagarles sobre las posibles ventajas de la condición extraedad, que ellos consideran les proporciona a los estudiantes, y en la que los tres coincidieron, fue que nunca se habían hecho la pregunta, la calificaron como una buena indagación y se tomaron un mayor lapso de tiempo para responderla en comparación con los demás interrogantes. Esta reacción por parte de los maestros está relacionada con la representación que se han hecho de esta condición, la cual a su vez es permeada por los discursos que se van desarrollando en el contexto educativo. Así lo afirma Ruiz (2007), al expresar:

La “situación de extraedad escolar” es una construcción de la escuela, calificada como “anormalidad educativa”, en tanto se coloca al niño(a) o adolescente como fuera de unos límites establecidos en los estatutos legales en relación con la edad cronológica. No obstante, esta situación puede ser el efecto de otras “construcciones escolares”, tales como repitencia, la emergencia del niño hiperactivo, déficit de atención. Por tanto, ella comporta otros aspectos “discordantes” que conducen a mirar al interior del aparato educativo, en términos de comportamientos escolares considerados como irregulares o anormales. (p. 29)

Como tal, esta percepción resulta fundamental en la relación pedagógica que se establece entre profesor-estudiante y está directamente vinculada con lo que el autor Cosacov (2009), menciona como *justicia escolar*, la cual hace referencia a: igualdad de oportunidades y de acceso; igualdad de enseñanza; igualdad de conocimiento y éxito escolar e igualdad de resultados. Estas nociones están relacionadas entre sí y en ellas se encuentra implícito las dinámicas de inclusión-exclusión en el ámbito escolar.

Por otro lado, en cuanto a las desventajas que puede representar la condición de extraedad en la adaptación al AR, aludida por los maestros, resulta ser la autocrítica que los estudiantes se hacen a sí mismos al verse en el salón de clase con compañeros de menor edad. Como lo expresa la participante (ED1): “Es una dificultad cuando ellos se encuentran con niños menores en el aula, no es lo mismo estar con un niño de su nivel, son de 10 años, a encontrarse

con muchachos de 14, 15 años”. Asimismo, lo indica (ED3) “ellos mismos se autodiscriminan: “¡ay!, es que yo soy tan grande, yo me veo muy grande en ese salón de niños”.

En definitiva, dicha sensación que experimentan ciertos estudiantes en extraedad se debe a que se encuentran viviendo la etapa de la adolescencia, la cual es referenciada por López y Valencia (2018) como un período que:

(...) se gesta entre la niñez y la edad adulta, marcada por todos los cambios biológicos, psicológicos y sociales que alteran la vida del individuo, ocasionando crisis y conflictos en relación con las relaciones interpersonales y consigo mismo, hacia un fin trascendental: la independencia psicológica y social. (p. 41)

Algunos de estos estudiantes ingresan al grado sexto en edad entre los 13 y 15 años, lapso en el que experimentan la *etapa temprana* (10- 12 años) en la que “comienzan los cambios físicos, preocupación por la torpeza motora y curiosidad sexual, se presenta una búsqueda de independencia y autonomía; y surgen allí los conflictos familiares, con los docentes u otros adultos” (López y Valencia, 2018, p. 42), además inician cambios abruptos conductuales y emotivos. Asimismo, vivencian la *etapa intermedia* (14 y 15 años), en la cual inicia un proceso de aceptación de sí mismos y en la que se sienten complacidos y seguros al integrarse a un grupo de amistad.

En efecto, la adolescencia puede considerarse una dificultad al ser una edad en la que estos estudiantes comienzan a establecer una vida social activa, donde las influencias socioculturales intervienen en la toma de decisiones debido a que su capacidad de autocrítica y autorregulación se encuentra en una fase de gestación. A su vez, puede jugar en contra en la relación profesor-estudiante, al verse sometidos a constante control, de esta manera lo señala la participante (ED3):

También hay sobre ellos como cierto peso, hay vigilancia, como: -bueno, este es más grande, que no me le vaya a hacer algo a los otros, que no se me vaya a coger la clase de goce-. Eso sí lo he sentido, que cuando los muchachos son más grandecitos tienen más vigilancia por parte de los profesores.

Por su parte, Ruiz y Pachano (2006) sostienen que:

Niños y adolescentes en situación de extraedad escolar se representan como «desviados» en relación con los demás de su clase, son excluidos de muchas actividades escolares y de

la atención por parte del maestro. Su situación espacial dentro del aula es una representación de sí mismos con relación a los demás. (p. 64)

Aunque hay que reconocer que los estudiantes en extraedad en numerosas ocasiones provienen de hogares fragmentados, experimentan labores adultas como el trabajo fuera de casa y se encuentran en contextos marginados a causa de la violencia por grupos armados, drogadicción y demás, esto no puede ser un factor que se convierta en etiqueta, en este caso su condición se convierte en tipo de desplazamiento que se efectúa “por «inclusión por exclusión» y viceversa, en la que el sujeto se encuentra corporalmente ligado al espacio del aula, pero en un estado de segregación o exclusión silenciado y atado al poder de la misma” (Ruiz y Pachano, 2006, p. 64).

Este factor de exclusión no lo manifestaron directamente los estudiantes, ya que, al hacerles la pregunta: ¿Alguna vez se ha sentido o se sintió excluido o discriminado por venir del MAA o por ser mayor que sus compañeros? ¿En cuáles situaciones? Su respuesta fue un no rotundo, lo cual se constató con la respuesta a dicha pregunta a los padres de familia, “ella tampoco tuvo problemas con eso” (EA1), “no ha habido discriminaciones ni trato especial ni nada” (EA2). Por su parte, la participante (EA3) señala que su hija de 12 años no se encuentra en extraedad, ya que considera presenta “una buena edad para el grado en el que estaba, pues, teniendo en cuenta que había perdido ya varios años”.

A su vez, el acudiente participante (EA2) expresa que su hijo con edad de 15 años y al estar cursando el grado sexto, es decir, al estar en extraedad escolar; “está en igualdad de condiciones con los otros niños (...), pues a pesar de que él tiene su edad, sé que es mayor, pero igual está al ritmo de los demás también”, por lo cual no presenta ninguna ventaja o desventaja con relación a sus compañeros.

Finalmente, cabe mencionar que los docentes deben recrear o reestructurar la percepción que tiene acerca de la condición extraedad y considerar las ventajas que puede representar esta característica en los estudiantes de Aceleración, en las dinámicas de aula y los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en la transición educativa, en aras de contribuir desde su propia práctica en la permanencia de estos estudiantes en el sistema educativo. Asimismo, acabar con la lógica excluir-incluyendo que tanto influye en estos estudiantes no solo desde su escolaridad, sino autoestima y la realización de su proyecto de vida.

6.2.2 Deserción escolar

En aras de presentar los resultados y la discusión entre estamentos y la literatura, se describe en esta subcategoría las experiencias de los estudiantes y padres de familia en el tránsito educativo Aceleración-AR y su relación con la deserción escolar. Además, se especifican desde la percepción de los docentes, los factores que pueden influir en este fenómeno.

Al diseñar las preguntas para cada estamento, específicamente estudiantes y padres de familia, se tuvo en cuenta la escolaridad de cada estudiante, por lo cual las respuestas asociadas a este fenómeno educativo no necesariamente indican que el estudiante sea o haya sido desertor a causa de estas vivencias.

Al preguntarle a los estudiantes si al llegar al grado sexto y al experimentar este cambio escolar, pensaron abandonar o cambiar de escuela, dos de ellos mencionaron que no, específicamente el estudiante (EE2) indicó “nunca lo había pensado (...). Cuando yo llegué a sexto yo creí que debía estudiar demasiado pro. A mí me gusta mucho el colegio, el estudio y de todo”. Lo contrario señaló la participante (EE3), al mencionar que sí lo pensó; “sí, porque hay cosas que no me gustan y ya llevaba mucho tiempo allá”, al preguntarle puntualmente por qué cosas, expresó “a veces había cosas que no me gustaban de la comunicación de los profes con los estudiantes”. Cabe resaltar que esta última estudiante, tuvo dificultades en el proceso de adaptación al AR, lo cual se evidenció con la entrevista a la acudiente quien manifestó: “ella decía que no le gustaba el profesorado, que a fulano no le entendía, que perano era muy regañón. O sea, no tenía buena relación con los profesores” (EA3).

Ahora bien, sobre las respuestas de los padres con respecto a esta pregunta, dos de ellos contestaron sí haber pensado en retirar a sus hijos del proceso escolar, una de estas razones estuvo relacionada con la experiencia “traumática”, en palabras de la participante, que vivió su hija en el tránsito escolar y quien finalmente a causa de esta experiencia, al culminar el año lectivo, la retiró de la Institución Educativa. El otro factor estuvo relacionado con el contexto geográfico de las estudiantes: “yo vivo muy lejos de donde ellas están y les toca irse y venirse a pie y por eso era uno de los motivos de que las iba sacar de allá (...). Ellas se echan 40 minutos a pie de aquí para allá y allá para acá” (EA1). No obstante, la acudiente decide no retirar a las estudiantes de la Institución por su buena oferta académica.

Asimismo, cabe mencionar que ninguna de las dos acudientes pensó en dejar sin estudio a sus hijas, ya que indicaron, que en caso de retirarlas serían inscritas en otra institución. Finalmente, el participante (EA2) expresó nunca haber pensado en trasladar a su hijo a otra institución:

No nunca, en lo absoluto, yo estoy muy contento, tengo mucho agradecimiento con los profesores, con el cuerpo docente, con todos. Igual ya el niño se adaptó mucho a los compañeros y no, no, otro proceso en otro colegio, sería volver a empezar y no me gustaría eso.

Es importante mencionar, que fue muy valioso conocer la no intencionalidad de los padres de familia de retirar a sus hijos del sistema educativo, ya que esto da cuenta del significado y valor que le otorgan a la educación de sus hijos. Además, se le atribuye a la Institución Educativa, los buenos procesos académicos que realiza, lo cual visto desde las vivencias y percepción de los acudientes es un factor que puede hacerle frente al traslado y/o abandono escolar. No obstante, esto no significa que esta intencionalidad no se vea afectada por las experiencias escolares que viven sus hijos, especialmente al transitar de un modelo educativo a otro, donde los propósitos pedagógicos y las metodologías de enseñanza- aprendizaje son distintas y donde su proceso de adaptación requiere de la disponibilidad, deseo y acompañamiento familiar.

6.2.2.1 Causas de deserción durante el tránsito escolar Aceleración-AR. El abandono escolar es un fenómeno que afecta varios países latinoamericanos; Uruguay, Perú, Chile, Argentina, Colombia, (Rivas, 2015), lo cual es un problema causado por múltiples factores asociados a la experiencia que vivencia cada estudiante en la escuela, su contexto familiar, social, económico y cultural. A continuación, se describen las posibles causas por las cuales puede llegar a desertar un estudiante de sexto grado, egresado de Aceleración, referenciadas por los docentes entrevistados.

6.2.2.1.1 Acompañamiento familiar y contexto social. (ED2) “Yo diría que el factor principal es el acompañamiento que tienen de la casa”. El estamento docente coincidió en que el acompañamiento a los estudiantes en el proceso escolar por parte de los familiares, resulta fundamental para el rendimiento académico, siendo este un factor determinante para los

estudiantes que se encuentran en Aceleración, ya que, al estar en este modelo educativo, en numerosas ocasiones son estudiantes que viven bajo un núcleo familiar que presenta características propias como escasos recursos económicos, bajo nivel académico, familias monoparentales, trabajo infantil, entre otros. Así, lo indica la participante (ED3):

Claro, es que muchos de los que ingresan a esas aulas también tiene dificultades familiares, que, con que el estudiante gane o se nivele no se van a eliminar, entonces siguen con sus situaciones familiares, ellos son estudiantes que, aunque estén ya en sexto siguen en un riesgo y no colabora su situación.

Además, influyen otros aspectos como lo indica (ED2): “Uno cuando investiga se da cuenta que no tienen acompañamiento en la casa, vive con la abuelita, la abuelita es analfabeta, entonces todas esas cosas influyen”. En este sentido, la educación de los padres o acudientes es crucial en la permanencia de estos estudiantes, ya que el valor o importancia del estudio varía significativamente, de esta manera lo plantean Torres, Acevedo y Gallo (2015):

Una porción importante de esta asociación se debe a la relación que existe entre la educación de los padres y el logro escolar de los hijos, donde la probabilidad de deserción y repitencia son mayores para hijos de padres que solo han alcanzado primaria, en comparación con hijos cuyos padres han alcanzado un título universitario. (p. 12)

Asimismo, esta es una causa asociada a la situación económica de la familia y por ende sus hijos se ven forzados a trabajar para contribuir con los ingresos, tal como lo indica la participante (ED3), esto hace que los estudiantes se desmotiven y no quieran volver a la escuela, afirmando en palabras de ellos: “yo para qué voy a terminar el colegio si igual tengo que hacer otra cosa o a mí para que me sirva hacer sexto o no, yo lo que necesito es producir”. Cabe mencionar que diversos autores (Torres, Acevedo y Gallo, 2015; Varón, 2017; Aristimuño, 2017; Moreno, 2013) indican que este es uno de los principales factores causantes de la deserción escolar.

Otro agente que influye en la permanencia escolar es el contexto social en que se encuentra inmerso el estudiante, tal como lo es el referente que tiene de sus pares, es decir, de otras personas de su misma edad, de esta manera lo expresa la participante (ED3) al indicar que en palabras de los estudiantes enuncian comentarios como: “no, es que yo veo que el pelado de la esquina, él desde mi edad ha trabajado, se ha mantenido con los muchachos, ha recibido dinero.

Yo lo que necesito es plata, yo para qué me voy a estresar... Estar echadito y relajado allí estoy mejor”.

Cabe resaltar que este es un factor determinante en las decisiones y conductas en la adolescencia, debido a que en esta etapa es alto el “grado de experimentación emergente, la susceptibilidad a influencia y presión de los coetáneos con necesidad de conformidad intragrupal” (Rosabal et al., 2015, p.220). En este sentido, este elemento sumado a otras situaciones como la escasez de recursos económicos en la familia, la extraedad y la ausencia en el acompañamiento familiar, son aspectos exógenos determinantes en la permanencia escolar, ya que desmotivan a los estudiantes a continuar con sus estudios e influyen en sus decisiones personales, las cuales no siempre van en dirección con los objetivos planteados por la Institución o el sistema educativo en general.

Con relación a lo anterior, la deserción es entendida desde una perspectiva individual, referida por Tinto (1989) como: “metas y propósitos que tienen las personas” (p. 1), los cuales pueden modificarse a medida que se avanza en la escolaridad y aunque se ve influenciada por los factores antes mencionados, incluyendo el uso de sustancias psicotrópicas, “la baja autoestima, las conductas disruptivas, el poco gusto por el estudio y la paternidad o la maternidad temprana” (Gómez, Padilla y Rincón, 2016, p. 106) existen otros aspectos relacionados con las vivencias escolares, referidos más adelante.

6.2.2.1.2 La condición de extraedad. Como se nombró en la subcategoría anterior, la extraedad es una condición reiterativa en los estudiantes escolarizados bajo el modelo de Aceleración. Esta es una característica que desde el punto de vista de los docentes puede ser un factor de deserción escolar por la diferencia de edad con relación a sus compañeros al llegar al grado sexto:

Algunos se sienten grandes (...), incluso una vez uno me dijo: -esto es puro pelaito aquí. Yo le pregunté: ¿por qué te vas? Y él me respondió: -a un colegio con gente grande-, creo que se iba a pasar para el nocturno” (ED2).

Con respecto a el relato del docente, cabe aclarar que, desde el punto de vista de la literatura, este estudiante no estaría pensando es desertar del sistema educativo, sino en trasladarse, o en palabras de Zamora y Moforte (2012), realizar una movilidad escolar, entendida “como el retiro del estudiante de su liceo o colegio y su traslado a otro” (p. 49).

Ahora bien, con respecto a la extraedad, en numerosas ocasiones la Institución Educativa es quien le propone al estudiante y a sus acudientes inscribirse a otra institución, de esta manera lo indica (ED3):

(...) en la Institución hay una particularidad y es que es un poco cerrada en cuanto al tema de las edades, cuando los niños que terminan Aceleración tienen más de 14 años no se les da el cupo para sexto, sino que se les hace la sugerencia de pasar a otra institución.

Esta situación puede convertirse en un punto crítico para el estudiante en cuanto a la permanencia escolar, porque desde la misma Institución Educativa, quien obedece a directrices administrativas, le puede sugerir al estudiante y acudiente cambiarse de institución o de modalidad educativa, y sumado a esto las demás situaciones (falta de apoyo familiar, contextos socioeconómicos desfavorables), puede generar mayor desánimo o desmotivación en continuar con sus estudios.

Asimismo, esta desmotivación y el rechazo les puede influir en su autoestima, de esta manera lo considera la docente de Aceleración, quien expresa que algunos estudiantes a causa de esta situación deciden retirarse de la Institución a mitad de año y esperar hasta cumplir los quince años para ingresar a la nocturna o CLEI -Ciclos Lectivos Especiales Integrados-. En este sentido, es pertinente esclarecer la importancia que tiene la autoestima en la formación de la identidad durante la adolescencia, al configurarse el autoconcepto que puede llegar a ser tanto positivo o negativo y que está directamente relacionado con la percepción que tienen otras personas sobre el sujeto, así lo señalan López y Valencia, (2018); “Las personas se evalúan a sí mismas a partir de los éxitos y fracasos cotidianos, en comparaciones sociales con los demás y en comparaciones con sus propios parámetros internos” (p. 39). Además, estas autoras mencionan que existe una relación directa entre los niveles de autoestima y el éxito o fracaso escolar, ya que un autoconcepto positivo fortalece la seguridad en el sujeto en la medida que logra desarrollar sus capacidades y habilidades con plenitud.

Por último, otro de los aspectos que pueden influir en la deserción es el aumento de actividades sociales por parte de los estudiantes en extraedad, como el ingreso a la vida laboral, siendo mayormente frecuente en el sexo masculino, mientras que en las adolescentes se incrementa el riesgo al irse a vivir con sus parejas o novios y quedar embarazadas, ya que esto les demanda otras funciones dentro del hogar.

6.2.2.1.3 Prácticas académicas y de aula. Las modalidades educativas Aceleración del Aprendizaje y AR difieren notablemente en aspectos pedagógicos y metodológicos, ambos son diseñados para un grupo de estudiantes con características particulares que requieren intervenciones educativas distintas y específicas, por lo cual los estudiantes que ascienden del MAA al AR vivencian una transición que puede ser compleja y según como se desarrolle este proceso escolar va a influir notoriamente en el traslado o deserción del sistema educativo por parte del estudiante.

En palabras de los docentes, una de las dificultades que se presenta en este proceso es la adaptación por parte de los estudiantes en el aumento del horario escolar y número de cursos, se vuelve una carga académica, ya que, en el MAA las áreas se orientan de manera interdisciplinar, contrario a lo que sucede en el AR, donde el número de áreas o materias oscila entre 11 y 13. (ED3), menciona que, “se sienten muy acosados, sienten que no son capaces, sienten que no van a dar rendimiento”. A esta situación se suma la cantidad de docentes, siendo (1) en Aceleración y (6) en sexto, lo cual no se puede minimizar, ya que, esta fue una de las razones que llevó a la participante (EE3) a trasladarse a otra institución educativa por la dificultad que tuvo en el proceso de adaptación con el profesorado.

Por consiguiente, no solo estas son particularidades que viven los estudiantes al ingresar a sexto, en este proceso también influye la acogida académica que realice cada docente al reconocer la trayectoria educativa de los estudiantes egresados de Aceleración, de esta manera lo expresa la participante (ED1):

Para ninguno, sea de Aceleración o los que vienen directamente de quinto, es fácil sexto, es un grado muy complejo, pero pienso que ellos si necesitan algo diferente cuando llegan a sexto, ellos no se adaptan, pero es porque como nosotros manejamos (...) el mismo aprendizaje con todos.

Otra de las dinámicas de aula que influye en este proceso de adaptación es la normatividad o disciplina, así lo expresan los tres docentes entrevistados, quienes coinciden en que en la primaria las relaciones interpersonales entre estudiante-docente, se tornan de manera afectiva, mientras que en sexto esto se dificulta por la cantidad de grupos y número de estudiantes que varía entre 40 y 44 por salón. Esta situación resulta compleja para los docentes, en la medida que les obstaculiza conocer a los estudiantes: sus habilidades, capacidades, dificultades e intereses, lo cual trunca la posibilidad de realizar las flexibilizaciones curriculares

requeridas para facilitar este proceso escolar. Sin embargo, no se debe tomar como excusa, más aun, teniendo en cuenta que los docentes reconocen que por su parte les falta voluntad para acoger a estos estudiantes:

(...) ellos de pronto se sienten como quedados y a nosotros sí nos ha faltado motivar más. Pienso que ha sido de todo lo que se ha manejado en sexto y nos falta como esa parte de atraerlos para que no deserten. (ED1)

Aunque desde los discursos de los maestros las dinámicas de aula se convierten en un factor que puede conllevar a los estudiantes a la deserción, los aspectos relacionados con los vínculos afectivos docente-estudiante y la dificultad para adaptarse al profesorado, se describen y analiza con mayor precisión en la subcategoría Transición educativa.

6.2.2.1.4 Discapacidad. Solo uno de los docentes del AR, indicó que la discapacidad de los estudiantes egresados del MAA es un factor que puede influir en la deserción, así lo señala (ED2):

(...) hay que tener en cuenta que estos niños que están en Aceleración muchos de ellos tienen dificultades de aprendizaje y más aún que no están diagnosticados, lo digo porque tengo dos en mi salón de clase que incluso ya desertaron y no ha sido posible rescatarlos.

Cabe mencionar que la deserción de estos estudiantes se vio impulsada por las condiciones en la Pandemia Covid-19, como falta de conectividad y/o tenencia de dispositivos móviles en las familias, preocupación por escasas de alimentos, desempleo, entre otros factores. Sin embargo, la investigación se centró en conocer y describir las experiencias del tránsito educativo hasta finales del año 2019. Ahora bien, al indicarle al docente que describiera las posibles causas durante esta época, reiteró en que la discapacidad es un factor de deserción cuando los estudiantes llegan a sexto, pero que, en gran medida el acompañamiento familiar influye en la permanencia escolar.

Con respecto al modelo Aclaración del Aprendizaje, desde su diseño y perfil del estudiante no atiende la población en situación de discapacidad, así se describe en el *Manual Operativo*: “El Modelo no atiende poblaciones con barreras para el aprendizaje, asociadas a discapacidad cognitiva (por ejemplo: retraso mental, síndrome de Down, autismo) o a limitaciones físicas para el aprendizaje (como ceguera o sordera)” (MEN, 2010b, p. 12). Esto se

debe a que está orientado principalmente a la atención personalizada de los estudiantes en condición de extraedad.

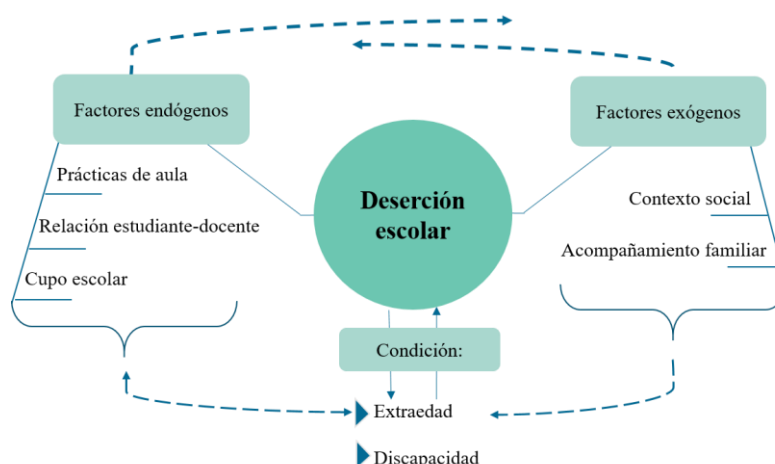
Sin embargo, las realidades educativas ponen en evidencia que desde las prácticas escolares estos programas o modelos se pueden ver modificados de acuerdo a las necesidades de los estudiantes o de la misma institución, en este caso, de incluir a los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo. No obstante, la inclusión de estos estudiantes no se reduce meramente a la inserción escolar, sino que esta se extiende a las prácticas de aula donde se requiere reconocer sus habilidades y necesidades educativas en aras de fortalecer su proceso formativo, además, del acompañamiento interdisciplinario: psicólogo, educador especial, docente y padre de familia que permita identificar qué modalidad educativa es la más pertinente de acuerdo a sus características y necesidades.

Lo anterior, requiere de atención especial por parte de los directivos de la Institución, ya que, es fundamental conocer las características del MAA, pues el proceso educativo de los estudiantes en situación de discapacidad se puede ver truncado por la particularidad de esta aula y afectar la permanencia escolar al vivenciar el tránsito educativo MAA-AR, ya que, las dificultades escolares que se viven al ingresar al grado sexto pueden aumentar para estos estudiantes.

Finalmente, sobre las causas de deserción que se describieron en esta subcategoría no se podría indicar cuál es la que mayormente se presenta en la Institución, ya que en un mismo caso varias de estas pueden estar implicadas en la adaptación escolar de un estudiante. Asimismo, no se podría esclarecerse cuál conlleva a la otra, pues como se muestra en la Figura 7, existe una relación directa entre los factores endógenos y exógenos causantes de la deserción. Ahora, lo que sí se puede clarificar es que la condición extraedad está involucrada en la deserción escolar (reciprocidad) y esta a su vez puede ser causada por las prácticas que hacen parte de ambos factores como la experiencia educativa (endógeno) y las condiciones socioeconómicas del estudiante (exógenos).

Figura 7

Posibles Causas de la Deserción Escolar en la IEFSA.



6.2.3 Transiciones educativas

La siguiente subcategoría presenta la información recolectada sobre el proceso de transición educativa del MAA al AR vivenciado por estudiantes y acudientes, junto con las apreciaciones y recomendaciones de los docentes de ambos modelos educativos. El apartado está dividido en aquellos factores facilitadores y barreras en el tránsito escolar, también describe las recomendaciones de carácter pedagógico, curricular y administrativo que sugieren los docentes en aras de garantizar un empalme adecuado para los estudiantes y sus familias, convirtiéndose en una oportunidad de mejora para la comunidad educativa del Federico Sierra Arango.

6.2.3.1 Factores que favorecen la transición. Una estudiante señala al preguntarle acerca de su experiencia cuando fue promovida al AR que: “Lo más fácil fue relacionarme con mis compañeros” (EE1); lo anterior se relaciona con lo mencionado en la subcategoría anterior en donde los estudiantes en condición de extraedad no manifiestan que sea un impedimento para adaptarse al AR, por el contrario, los docentes lo perciben como una ventaja dentro de las dinámicas propias del bachillerato por su “voz de mando”(ED2) o aptitudes de liderazgo, que bien direccionadas les permite acoplarse dentro del nuevo sistema.

Es de resaltar, que ningún estudiante entrevistado manifestó sentirse discriminado por sus compañeros de clase por provenir del MAA, por lo que podría decirse que dentro de la

Institución Educativa esto es un factor que facilita el tránsito escolar. Si bien, un padre de familia manifestó que su hijo sí experimentó algún tipo de acoso escolar por parte de sus compañeros, él dejó en claro que el motivo no estuvo relacionado con la modalidad educativa de la cual provenía, sino por la discapacidad cognitiva que presenta su hijo, asimismo destacó que encontró apoyo en las directivas para solucionar esta situación de manera definitiva.

El mismo acudiente señala que la autonomía que el estudiante adquirió en su proceso formativo le permitió hacerle frente a los nuevos retos académicos que experimentó, él expresa que:

En cuestiones académicas tenía miedo, él al ver nuevas materias creí que no iba ser capaz con lo que era estadística, artística, ángulos, las nuevas matemáticas que iban a ser un poquitico más avanzadas, pero el niño ha estado investigando por cuenta propia y ha estado adquiriendo con mucha facilidad para lo que son las materias y todo. Por conocimiento, por investigación propia de él, o sea, no hubo que inculcarle y estar presionando para que aprendiera. (EA2)

Dicho fortalecimiento de la autonomía del estudiante como producto al enfrentarse a una situación desconocida, está en consonancia con lo expuesto por Abello (2008), quien afirma que las discontinuidades hacen parte del ciclo natural del aprendizaje y de la vida. Gairín (2005), también sostiene que este tipo de procesos disruptivos favorecen la maduración personal del estudiante, él expresa que:

La transición supone un cambio en el estilo de vida, que suele afectar al estatus que se posee en el habitual grupo social de referencia y, consecuentemente, a los procesos de adaptación. Normalmente este cambio ayuda a la maduración personal y social, aunque supone en algunos casos una regresión. Se trata de evitar esta última posibilidad, haciendo del proceso un instrumento educativo. (p. 1)

Por otro lado, una acudiente expresa que su hija también pudo asumir de una mejor manera la transición, gracias al acompañamiento constante que le brindó durante el proceso:

Yo estuve muy pendiente de toda la situación escolar de ella, yo trataba de hablar mucho con los profes, de buscarlos, yo en cada entrega de notas, reunión, me acercaba a ellos, les preguntaba: ¿cómo va?, ¿en qué está fallando?, muchas cosas. Trataba de darle mucho apoyo a ella desde la casa y decirle que tenía que esforzarse y que no podía ser un mismo profesor para todas las áreas. (EA3)

Este asunto del acompañamiento familiar, coincide con la perspectiva de los docentes del AR, quienes sostienen al igual que Batlle (2010), que es crucial en el proceso formativo, no solo para los estudiantes provenientes del MAA, sino también para todos los menores que cursan dentro del sistema educativo formal. Los docentes establecen una correspondencia directa entre el desempeño del estudiante y el acompañamiento que reciben, convirtiéndose en algunos casos un factor que facilita o dificulta la transición educativa. Para el caso de la acudiente anterior, se observa un claro ejemplo de cómo este acompañamiento le brindó apoyo a su hija para culminar el grado sexto, sin embargo, cabe resaltar que este factor no es suficiente para enfrentar las barreras que se presentan en el tránsito escolar, ya que, en el caso de esta estudiante su proceso de adaptación tuvo dificultades con el profesorado.

6.2.3.2 Barreras en la transición educativa. Cuando los estudiantes son interrogados acerca de las dificultades que experimentaron en su paso por el sexto grado, la mayoría menciona las áreas del conocimiento con las cuales tuvieron conflictos, entre ellas se encuentran; “Lo más difícil fue la matemática que no entendía casi” (EE1), “En ciencias, porque nos enseñaban biología y muchas cosas y eran como cosas muy nuevas y sí eran un poco difíciles. (...) en Aceleración no las habían enseñado” (EE3) y por último (EE2) señala:

Pues las matemáticas, el español, el inglés, las estadísticas. Y además hasta algunos compañeros me ayudaban a resolver lo que yo no entendía (...). La materia más difícil para mí, cuando llegué a sexto fue geometría y estadística, son un poco difíciles para mí.

De estas experiencias, podría decirse que cuando los estudiantes llegan al grado sexto se encuentran con muchas temáticas que no solo son novedosas, sino que al parecer no cuentan con los conocimientos necesarios para poder entenderlas, esto se relaciona con lo mencionado por los docentes en la categoría de Modelos Educativos cuando mencionaban que una de las falencias del MAA es la baja exigencia académica, lo que genera un cambio drástico en las exigencias entre ambas aulas y dificulta el tránsito de los estudiantes al AR. Sobre esto, la docente de Aceleración argumenta que no es que los estudiantes no hubieran visto esas áreas, sino que no están acostumbrados a que se las enseñen de manera aislada, ella expresa que:

(...) también tiene dificultades con las materias. Aceleración del Aprendizaje mira las materias de manera integrada, cuando ya se empiezan a separar las materias se hace un poco difícil para ellos. Al iniciar el año les hacen una evaluación diagnóstica en todas las

materias, (...) Al ellos no recibir o no nombrárseles (...) no lo entienden así, entonces sienten que no vieron nada en su año anterior y que están vacíos al ingresar a sexto. (ED3)

Lo anterior deja ver que, al parecer, no solo se trata de las diferencias en el nivel de exigencia entre los modelos, sino también una cuestión de percepción por parte de los estudiantes, los cuales vienen acostumbrados de aprehender los conocimientos de manera integrada para empezar a asimilarlos de manera segmentada. Sin embargo, el asunto de la exigencia académica parece ser determinante en esta transición, uno de los padres de familia lo ratifica de la siguiente manera:

(...) lo que es el cambio de Aceleración a sexto es bastante bravo en cuestiones académicas y de exigencias, pues, les exigen bastante a los muchachos en sexto, creo que es por el cambio, por las materias nuevas que a los muchachos les está dando duro, les da un poquito duro al principio, ya ellos después empiezan a investigar o algo. (EA2)

En el mismo sentido, los maestros entrevistados del grado sexto en calidad de directores de grupo, mencionan algunas dificultades que evidencian en los estudiantes con respecto a la comprensión lectora y algunas áreas del conocimiento, uno de ellos en particular resalta: “matemáticas, noto mucho, en ciencias conmigo y yo creo que la parte de lectura con la profesora de lectura crítica también, básicamente como esas asignaturas les da duro a ellos. Yo pienso que la exigencia” (ED2). Este estamento concuerda en que los estudiantes llegan al AR con muchas falencias y carencias a nivel académico lo que les impide en muchas ocasiones continuar con sus estudios, ampliando las brechas de inclusión y equidad en el sector educativo (Parrilla y Sierra, 2015).

Es así, como los tres estamentos entrevistados coinciden en que la diferencia entre el nivel de exigencia de ambos modelos ocasiona una discontinuidad en el marco de referencia del estudiante, lo que le produce una inestabilidad emocional que lejos de ser un acontecimiento puntual, puede durar por largos periodos de tiempo, abarcando múltiples continuidades y discontinuidades de experiencias (Vogler 2008), dichos resultados están en conformidad con lo escrito por Sotelo (2015) donde define que las áreas de mayor dificultad para los estudiantes son lenguaje y matemáticas, argumentando que el motivo principal es que “ellos llegan con vacíos conceptuales, lo cual genera pérdidas consecutivas de asignaturas” (p. 114).

Otro aspecto muy relevante, en el que todos los estamentos coincidieron como dificultad en la transición, fue el cambio hacia el profesorado, es decir, el hecho de tener un solo maestro para todas las asignaturas a pasar a tener un profesor para cada área. Este hallazgo es similar al documentado en investigaciones como la de Sotelo (2015), Echeverry (2015), Ortiz y Suárez (2018) y Mendivelso (2018) quienes advierten que es una de las falencias más marcadas en esta transición y que requiere de mayor atención por parte de los docentes y directivos que reciben a estos estudiantes en el AR. Sin embargo, para esta comunidad educativa en particular existen algunos rasgos distintivos que son necesarios referir.

Por su parte, una estudiante expresó, al cuestionarla sobre el modelo con el que tuvo más afinidad, que: “es más fácil tener un profesor que tener cinco o seis profesores” (EE3). También, los acudientes apuntaron a la misma situación de la siguiente manera:

Ella me decía que le daba un poquito duro porque sexto... como le digo, ya tenían cinco profesores, o sea, cada profesor era el que le daba a ella las materias. Eso es lo que le daba más dificultad a ella. (EA1)

Yo veo que ella en específico ha presentado dificultad con el cambio de docentes, con tener docentes diferentes en cada área, es en lo que mayor dificultad ha presentado. (...) yo no sé porque ella en el cambio del profesorado empieza a darle más dificultad en cuanto al aprendizaje y comportamiento y todo eso. Pues se pone relajada, que no le quiere trabajar a X o Y profesor porque ella dice que no le entiende. Yo le he notado con el estudio en el cambio de profesores es esa la dificultad. Y, por ejemplo, ella en los periodos que ha tenido un solo profesor, para todas las materias se ha adaptado muy bien y cuando pasa al profesorado no empieza a rendir de la misma manera. (...) realmente el año escolar en sexto fue caótico. (EA3)

Lo anterior, hace alusión a los resultados descritos en un estudio sobre transiciones de primaria a secundaria desarrollado por Sebastián (2015), quien concluye que este acontecimiento está caracterizado por un cambio en el clima institucional, un aislamiento relacional con los docentes, aumento significativo del número de maestros y una diferencia considerable no solo con la metodología de la que provienen, sino entre los mismos maestros que los acompañan, sumándole además que muchos de los estudiantes comienzan su etapa adolescente lo que puede aumentar su resistencia al cambio.

De la misma manera, Sotelo (2015) se refiere a esta diferencia entre las prácticas de aula que caracteriza al profesorado:

En el aula común las metodologías de los docentes son particulares y cada uno trabaja las asignaturas desde sus objetivos propios, los niveles de exigencia aumentan y la presentación de tareas y el rendimiento académico son un factor importante y determinante para el éxito o fracaso escolar. (p. 124)

Por lo anterior, incluso la maestra entrevistada (ED3) confirma que esta es una situación problemática para los estudiantes:

Yo creo que una de los asuntos de lo que he observado en los estudiantes es que se les dificulta acostumbrarse al profesorado, cuando están en Aceleración del Aprendizaje están con un profesor, se acostumbran a su ritmo de trabajo, a su metodología y cuando llegan a sexto se encuentran con muchas responsabilidades, muchos profes con diferentes formas de evaluar. Entonces es eso, acostumbrarse a los diferentes profesores.

En consecuencia, son muchos los estudiantes que se ven afectados por estas dinámicas tan disímiles, las cuales les traen consecuencias a su vida personal y académica, por ejemplo, Monarca (2013), corrobora que efectivamente los estudiantes que se encuentran bajo un proceso de transición vertical similar al estudiado, tienden a disminuir su rendimiento académico, por lo que se deben analizar con cuidado los factores que intervienen en este proceso y de esta manera construir posibles soluciones.

En la misma línea de sentido, los maestros mencionan otros factores aparte del profesorado que dificultan la transición de los estudiantes y los cuales se describen con mayor detalle más adelante, entre ellos señalan: el poco acompañamiento familiar, la gran cantidad de estudiantes por aula, la dificultad para acoplarse a las normas institucionales, el desconocimiento y posibles prejuicios sobre el MAA por parte del cuerpo docente de secundaria, la ausencia de diagnósticos médicos de discapacidad y la falta de un empalme oficial y estructurado en la Institución que los oriente para recibir y acompañar a los estudiantes provenientes del MAA.

En primer lugar, el acompañamiento familiar se mencionó también en los factores que favorecen la transición, pero se retoma ahora porque su ausencia puede representar un gran obstáculo para que los estudiantes puedan hacerle frente a los cambios, un docente afirma: “Creo que es el acompañamiento desde la casa, eso influye mucho. A veces estos niños están en

Aceleración, a veces porque tienen problemas de aprendizaje y otras por mero acompañamiento” (ED2).

Estas condiciones de acompañamiento familiar, si no son subsanadas antes de su promoción pueden acentuarse en el transcurso de la vida académica del estudiante, lo que puede ocasionar una posible deserción o repitencia escolar. Ramos (2012), hablando del MAA expresó claramente este pensamiento cuando dijo que:

Otra de las dificultades con las que se enfrenta el proyecto es la ausencia, en la mayoría de los casos, de adultos responsables de los niños con los que se pueda discutir y fijar los lineamientos del trabajo a realizar para la inserción. En este contexto, el “contrato pedagógico” (es decir, las características y el encuadre de la relación pedagógica) debe establecerse con los propios niños, lo que representa una limitación dado que el logro de la inclusión queda supeditado al compromiso asumido por un menor de edad, que no está en condiciones de compensar el respaldo que se requiere de un marco familiar. (p. 88)

En segundo lugar, la gran cantidad de estudiantes que deben atender los docentes de secundaria dificulta la individualización de la enseñanza y el establecimiento de vínculos emocionales con los estudiantes, así lo expresa el docente (ED1): “La parte de primaria es muy afectiva, nosotros como tenemos tantos estudiantes y pasamos de un aula a otra, no tenemos ese contacto tan permanente con ellos y eso se les dificulta”. Estos “vínculos de confianza” como los describen Monarca y et al. (2013), se relacionan con lo mencionado con el apartado de Modelos Educativos como parte de la percepción de los participantes sobre el AR, pero tiene serias implicaciones en la transición, ya que se configura como una barrera para construir un “clima de convivencia y respeto multidireccional: profesorado-estudiantes-familias” (p. 203).

En tercer lugar, los docentes mencionan que la gestión de aula que caracteriza al AR en la Institución, difiere un poco con respecto a la implementada en el MAA, por lo que los estudiantes evidencian dificultades para asimilar y poner en práctica las normas o acuerdos de convivencia establecidos, dos maestros describen la situación de la siguiente manera; “(...) Es muy complejo y más la norma, también porque vos sabés que en el colegio cuando pasan a sexto es como más difíciles, más centrado en normas” (ED1), también (ED2) señala:

Anteriormente era como un grado aparte, como que los tenían por allá por la misma disciplina que ellos manejaban. El profesor influye mucho, el profesor en Aceleración es una parte fundamental, si no tienen manejo de grupo, si no tiene disciplina se va a ver

reflejado en muchas cosas, cuando estos niños pasaban a sexto esos niños, era un problema por la misma disciplina.

Esta dificultad se relaciona con la percepción del MAA por parte de los docentes del AR, quienes consideran que hay una flexibilidad no solo en la exigencia académica, sino también en cuestión de normas, lo que les impide acoplarse al nuevo escenario que ahora habitan. Por esta razón, la gestión en el aula es parte vital de las dinámicas escolares y su correcta administración favorece el aprendizaje, optimiza el tiempo y la calidad de una clase, disminuye los niveles de estrés, ayuda a desarrollar autonomía y la adquisición de mecanismos reguladores (Sanz y Luján, 2013).

En cuarto lugar, muy en relación con lo anterior, se encontró que los docentes del AR entrevistados desconocen la metodología del MAA, lo que los ha llevado a construir unos imaginarios entorno al modelo y sus estudiantes que pueden caer en el prejuicio y la predisposición, así lo declara una maestra:

Desde un inicio cuando los reciben lo hacen con la etiqueta: -este viene de Aceleración, este yo sé que me va a dar lidia, yo sé que este viene regularcito o este viene muy indisciplinado- (...). Siempre que llega un estudiante dicen: - ¡ay! Este es de Aceleración, ¡ay!, este nos va a dar lidia-. Entonces es como un prejuicio hacia el estudiante, ellos ya saben que son niños que vienen con una educación diferente al AR, entonces ya los profesores se previenen y empiezan a pensar: - ¡ay! Es que como son de malos, de flojos, como vienen de mimados- (...). Todos tienen el prejuicio, incluso los profesores también hacen comentarios como: - ¡ay, no!, yo no sería capaz de llevar ese grupo, si a mí me dan un grupo de esos yo más fácil renuncio, ¡ay, no!, que pereza, ¿ustedes cómo hacen? -. O sea, es en general la comunidad educativa la que tiene ese sentimiento hacia los estudiantes de esta modalidad. (ED3)

Este tipo de prejuicios, pueden entorpecer no solo la transición de los estudiantes sino el acto educativo mismo, puesto que los estudiantes pueden percibir el rechazo y comportarse en consecuencia, lo que puede hacer mucho más tensa la relación docente-estudiante que apenas se está consolidando. En lugar de eso, se debe procurar que el estudiante se sienta acogido y valorado durante todo el proceso, a juicio de Sanz y Luján (2013):

El hecho de sentirse aceptado, respetado y, por qué no decirlo, querido en el aula, aumenta el nivel de disciplina, el cumplimiento de las normas, el respeto a la autoridad

docente, y tiene como consecuencia un mayor esfuerzo por parte de alumnado y profesorado para conseguir las metas planteadas. (p. 114)

En otras palabras, parafraseando a Azorín (2019), cuando los estudiantes asocian la transición con una experiencia positiva, desarrollan un sentido de pertenencia hacia el nuevo escenario, lo que les permite estar más dispuestos para el proceso formativo. Es decir, hacer sentir parte al estudiante del nuevo contexto que transita es la clave para el éxito de este proceso educativo.

En quinto lugar, los docentes también mencionan que algunos de los estudiantes provenientes del MAA, tienen algún tipo de discapacidad cognitiva o trastorno del comportamiento, pero que no está debidamente diagnosticada por un profesional competente, quien a su vez les brinda orientaciones sobre la discapacidad para que el maestro diseñe y adapte su práctica pedagógica. Uno de los docentes expresa: “son niños que tienen clara evidencia que tienen una dificultad y no están diagnosticados todavía. Yo creo que, en algunos, esa sería la barrera más notoria en esa transición” (ED2).

Sobre el tema de educación inclusiva, se ampliará específicamente desde la categoría Evaluación y Educación Inclusiva, pero fue necesario mencionarla dentro de este apartado puesto que es evidente su importancia en la transición escolar, la cual como “práctica socialmente configurada juega un papel clave en la configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa” (Monarca et al, 2013, p. 193).

En sexto lugar, los docentes argumentan que no existe un proceso de empalme oficial y estructurado, ni dentro de los lineamientos del MEN, ni por parte la Institución Educativa que les brinde herramientas o directrices para recibir y acompañar a los estudiantes cuando ingresan a la secundaria. Estos resultados, coinciden con la realidad actual del MAA no solo en la Institución, sino en todo el territorio nacional, tal como lo hace notar Mendivelso (2018):

El Programa Volver a la Escuela y las Aulas Regulares no tienen la articulación suficiente, debido a las diferencias en sus prácticas académicas como lo son, los hábitos escolares, relaciones interpersonales entre estudiantes y profesores, niveles de exigencia en el empleo de las evaluaciones disciplinares realizadas en las clases, implementación de los procesos de evaluación formativa y sumativa, y los criterios de promoción tenidos en cuenta para pasar estudiantes de un nivel al siguiente. (p. 81)

Lo anterior, no significa que no se pueda avanzar hacia la consolidación de un diseño que garantice la continuidad y cohesionen el AR con el MAA en “un marco de complementariedad, de coherencia, de flexibilidad, de globalidad y de autorreflexión crítica teniendo como propósito potenciar el desarrollo integral del niño” (Abello, 2008, p. 80). No obstante, se requiere un compromiso articulado tanto horizontal como vertical que involucre a todos los estamentos implicados en la formación de los estudiantes. Siendo conscientes de esta situación, se presentan algunas recomendaciones que los mismos docentes formulan para ser implementadas en la Institución y favorecer la transición de estos estudiantes.

Si bien, un objetivo de la presente investigación es describir algunos aspectos teórico-prácticos de una propuesta que ayude con la transición de los estudiantes del MAA al AR, es necesario darles voz a los participantes que hicieron parte del estudio como hallazgo significativo, cuyos aportes serán insumo valioso para alcanzar el objetivo propuesto que será desarrollado en el capítulo de conclusiones. Por lo anterior, a nivel pedagógico los maestros proponen que:

Conocer toda la situación del niño, tanto familiar, de diagnóstico, eso es muy importante, que uno sepa ese empalme, por ejemplo, como te digo de sentarse los profesores de sexto con los de Aceleración (...), que ya los han trabajado todo un año. (ED2)

(...) hacer una especie de nivelación o un periodo de adaptación de ellos para que se acostumbren a esa A.R. porque lo evalúan como a un niño que venía de un quinto. (ED3)

Conocer estas características con las que estos muchachos llegan a nosotros porque cada uno es diferente. Entonces presentarnos, por ejemplo: “vea, este muchacho tiene esta falencia en esto, este en esto”. Porque nosotros los recibimos como iguales, iguales sí por muchas razones, pero no es lo mismo por sus características, porque vienen con unos procesos diferentes del que vienen los demás muchachos. (ED1)

(...) Trabajarles mucho lo que es comprensión de lectura y escritura, toda la parte de lectoescritura (...) toda la lógica matemática, en toda esa parte como hacerle también mucho énfasis. (ED1)

Se me ocurre que de los muchachos que pasan a Aceleración hacer como una historia, por ejemplo: -usted va a tener a este estudiante en sexto, las características son estas, te sugiero hacerle énfasis en estos aspectos-, y ustedes acompañarnos de vez en cuando y darnos una manito sobre todo en el primer periodo, ya que ustedes los conocen más. Entonces que haya un acercamiento con los profes, con el que los recibe, en especial con el director de grupo y de ahí uno pasarles la información a los demás profes, como: -vea, este muchacho requiere de una evaluación más personalizada, téngale en cuenta estos aspectos-, por ejemplo: para responder un examen escrito no da, pero si lo pones a hablar, él te responde, como esas características. Hacerle un seguimiento. (ED1)

A nivel curricular se propone que:

Hacer ese acople de los PIA (Plan Integral de Área) y de las asignaturas de sexto y Aceleración. Ellos deben revisar lo que van a ver en sexto para prepararlos mejor. (ED2)

(...) Intentar hacer actividades como las que se hacen en Aceleración; el integrar los conocimientos, en estos momentos con la situación a algunos se les ha pedido y han hecho el intento de mezclar o de integrar materias para evaluar un mismo conocimiento. (ED3)

A nivel administrativo se propone que:

Una vez lo propuse (...), que los niños tuvieran así sea un mes de los últimos días como que una introducción, antes de que pasaran a sexto, como esa introducción a sexto, como se ven los temas de sexto. Yo lo propuse una vez, por el choque que te decía (...) como una pasantía, una inducción previa antes de llegar a sexto. (ED2)

Nosotros hemos pedido un empalme entre Aceleración y sexto, y ojalá no fuera en enero cuando entremos, sino que el empalme se hiciera antes, tipo noviembre, octubre, y que ellos pudieran asistir al aula, hacer como un día dedicado a ellos. (ED1)

Que ustedes (los docentes del MAA) nos den una capacitación antes de recibirlos a sexto para saber qué características tienen, cuál era el trabajo de ustedes en Aceleración, también en qué no se logró avanzar, sí se logró ver algunas temáticas en las áreas, si hay que reforzar, si usted evaluaba. Como una guía para nosotros también. (ED1)

Con respecto a estas recomendaciones, cabe aclarar que se debe tener cuidado al atribuir la causa de un problema a las cualidades intrínsecas de los sujetos, porque imposibilita que la solución pueda partir de la iniciativa de los actores involucrados, relegando las prácticas educativas que se pueden asumir o proponer por los profesionales en educación (Monarca et al, 2013), sin embargo estas sugerencias surgen de un interés genuino por mejorar la calidad del servicio que ofrece la institución al posibilitarles a los estudiantes unas mejores condiciones para su aprendizaje.

Además, se destaca que estas recomendaciones están en consonancia con lo que han propuesto otros autores que han investigado específicamente la transición entre ambos modelos educativos, tales como Sotelo (2015), Echeverry (2015), Mendivelso (2018) y Ortiz y Suarez (2018). Por lo que se puede concluir, que estos hallazgos en general representan un reto a la comunidad educativa para introducir medidas pedagógicas, curriculares y administrativas que favorezcan una transición progresiva y armoniosa, que como resultado propicie una adaptación a corto plazo y en excelentes condiciones.

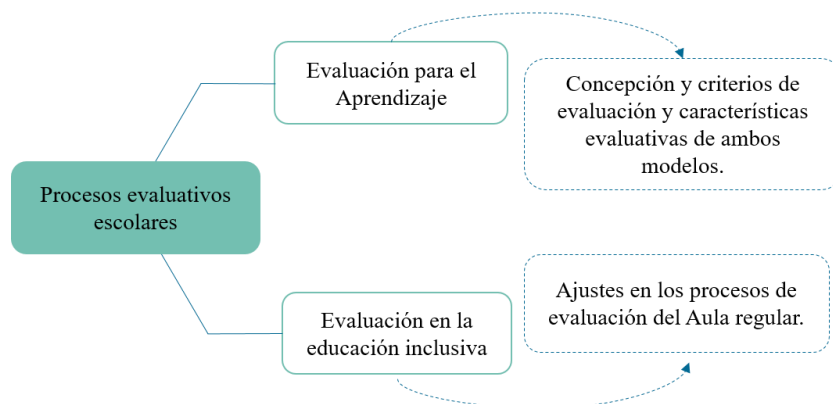
Finalmente, en esta categoría se evidencia la relación que existe entre estos fenómenos con la práctica educativa, ya que en mayor o menor medida se involucran en la permanencia escolar de los estudiantes egresados de MAA, no solo en el grado sexto, sino en la Institución y en el peor de los casos, en el sistema educativo. En este sentido, es pertinente que desde las directivas institucionales al momento de evaluar la deserción y repitencia escolar, se tengan en cuenta los múltiples factores tanto endógenos como exógenos y de esta manera se evalúe la calidad de la oferta educativa y por ende se establezcan estrategias que posibiliten reducir estas problemáticas a favor de la formación integral de los estudiantes.

6.3 Procesos evaluativos escolares

Esta categoría abarca las subcategorías: Evaluación para los aprendizajes y Evaluación en educación inclusiva. Como se expresa en la Figura 8, en la primera se presenta la concepción de evaluación y los criterios que emplean los docentes participantes de la investigación. Además, se especifican las características de la evaluación que se lleva a cabo en ambos modelos educativos. Seguido, se presentan los ajustes evaluativos del AR y cómo la evaluación se convierte en un factor de inclusión o exclusión escolar.

Figura 8

Información de la categoría Procesos Evaluativos Escolares.

**6.3.1 Evaluación para los aprendizajes**

Al pretender indagar sobre los procesos evaluativos que los docentes llevan a cabo en su práctica de aula, se vio la necesidad de preguntar acerca de la concepción de evaluación, con la intención de identificar la función que los docentes le asignan a este que es uno de los asuntos más complejos del currículo.

En cuanto a las respuestas sobre ¿qué es la evaluación? y ¿para qué considera que sirve la evaluación? Los docentes expresaron:

La evaluación es una herramienta que se hace constantemente, diario, en todo momento. (...) Sirve para medir el avance de ese estudiante, no solamente académico. (ED2)

(...) es un proceso permanente que caracteriza los avances o no en los aprendizajes. ¿Para qué sirve?, desafortunadamente para mirar, pues desafortunadamente porque uno muchas veces se queda en lo que no se aprendió, pero también es importante el qué no se aprendió, para uno mirar a ver como mejora esa situación. Para mirar o no aprendizajes y mirar de ahí de qué parte, para analizar, detectar. (ED1)

Es la forma en la que uno mira los avances que ha tenido un estudiante, si ha tenido apropiación de los conceptos, si puede desenvolverse en diferentes situaciones. La evaluación es la forma en que yo miro que el estudiante está alcanzado algo y realmente

si está dando resultado. Si yo no evaluó no sé si el estudiante avanza o me estoy dando a entender. (ED3)

En las respuestas de los participantes, se puede evidenciar varios aspectos de la evaluación que están en coherencia con la concepción que se acoge en este estudio: 1) es un proceso, es decir, se efectúa durante todo el ciclo de aprendizaje; 2) sirve para conocer el avance del estudiante en la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, y 3) para regular la práctica docente, lo que en palabras de Jorba y Sanmartí (1994) se denomina “regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 3), siendo esta la función pedagógica de la evaluación, la cual aporta la información necesaria para que el docente realice los ajustes requeridos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

Los discursos de los maestros suenan alentadores a la hora de querer profundizar sobre los procesos evaluativos escolares y cómo estos influyen en la adaptación al grado sexto por parte de los estudiantes que provienen del MAA, es por ello que también se les indagó por los criterios que emplean los docentes de ambos modelos con el fin de contrastarlos.

6.3.1.1 Características de la evaluación del MAA y el AR. En palabras de dos de los estudiantes, la evaluación empleada en MAA les gustó más en comparación con la del AR, indicaron que esta se caracterizó por prepararlos en: “(...) comprensión de lectura y de matemática. La profesora no usaba exposiciones, era todo en el tablero” (EE2). Además, “con respuestas escritas, orales, con preguntas, cosas pues como muy únicas también” (EE3). Asimismo, esta última participante expresó: “la profesora era muy lúdica en Aceleración y ya en sexto no son tan lúdicos, todo es como muy de escribir”. La otra estudiante (EE1) señaló tener mayor afinidad con la forma en como le enseñaban y evaluaban en el AR, sin embargo, no brindó mayores detalles que pudiesen emplearse para hacer un contraste entre ambos modelos.

Por su parte, la docente de Aceleración especifica que la metodología que ella emplea para evaluar a sus estudiantes está relacionada con la manera en la que ellos se sienten más cómodos, y no meramente con la evaluación escrita, ya que ella prioriza y valora sus habilidades y lo que el estudiante hace con ese conocimiento; cómo lo expresa, cómo lo interpreta y lo que hace con él, más que el método que utiliza para dar cuenta de dicho saber. Frente a esto refiere:

(...) si yo pongo una actividad y si el estudiante es capaz de hablar de ella, aunque no la realice, pues, si estamos trabajando un tema y él es capaz de hablar del tema, él me

responde de manera verbal, para mí eso es válido, es una evaluación. Entonces en ese sentido yo he tenido en cuenta las diferentes posibilidades y las diferentes situaciones de cada estudiante, pero también, digamos que les ha jugado un poco en contra, (...) no todos los profesores van a evaluar de la misma manera. (ED3)

Con relación a la manera de evaluar, la docente menciona que esto puede jugarle en contra a los estudiantes una vez se insertan al AR, ya que allí los maestros evalúan de otra forma o no siempre va a ser la más cómoda para ellos, lo que puede convertirse en una barrera a la hora de adaptarse a esta aula. Además, en cuanto a los criterios de evaluación, la participante expresa que tiene en cuenta aspectos como la responsabilidad con las tareas asignadas durante la clase, la participación voluntaria y la respuesta a las evaluaciones.

Por otro lado, al indagarle a la docente si conocía las estrategias de evaluación del AR, señala no conocerla en su totalidad, sin embargo, menciona algunas características:

Sé que está muy pegada a la responsabilidad de lo que está escrito, a lo que está plasmado en el papel, a que el estudiante haya transcrito lo que se le dijo en el cuaderno para que vaya llevando un registro de lo que se está haciendo, pero pienso que lo más importante (...), es si realmente él está entendiendo eso. (...) aquí –MAA- se evalúan muchas cosas con una actividad y allá –AR- lo tienen en diferentes formas, entonces puede sentirse un poco más extenso. (ED3)

Finalmente, al preguntarle a la docente: ¿Cómo prepara a sus estudiantes para los procesos evaluativos propios del AR? Responde que ha profundizado en preparar a los estudiantes desde los procesos en matemáticas y lengua castellana, ya que considera que en Aceleración los contenidos están diseñados para enseñarlos de manera sencilla, en comparación con sexto, por esto decide hacer reformas e ir introduciendo ejercicios matemáticos y de lectura más complejos que les permita ir preparándose para el AR, además agrega:

Entonces sí, he sido un poco más cansoncita de poner unos ejercicios más complejos (...) y de escribir para que agilicen la manito y escriban más rápido. En ese sentido sí les he hecho como mucho énfasis. (...) Por ejemplo, pasa que cuando uno está en primaria y uno está pequeño y acostumbrado al profe y cuando va aumentado el grado uno tiene que escribir más rápido y hacer más cosas, uno se siente acosado. Entonces es importante prepararlos desde antes y no que se estrellen tan directamente con esa realidad. (ED3)

Por otra parte, algunas de las características de las estrategias de evaluación empleadas en el AR, descritas por los estudiantes, se reflejan cuando comparan ambos modelos educativos, allí resaltan que en esta aula se enfatiza la evaluación escrita, además indican que se emplea las preguntas con múltiple respuesta, método que fue complejo de asimilar por una de las estudiantes, a lo cual la acudiente afirma:

A ella en la evaluación oral le había ido muy bien y más que todo con la -docente- era evaluación oral y cuando era escrita no era con múltiples respuestas, sino que era responder lo que sabía. Entonces ella ya en la formulación de preguntas con múltiples respuestas, pues, con varias opciones de respuesta es donde ella ya se empieza a trocar. (EA1)

Esta misma estudiante expresa que para ella fue notorio la diferencia entre las evaluaciones aplicadas en ambas modalidades, a lo cual argumenta con relación al AR: “pensé que era muy diferente, porque era separados, cada uno como por su lado. Y en Aceleración si aprendíamos como todos juntos” (EE3).

Cabe mencionar, que la información sobre las estrategias evaluativas del AR está descrita de manera general, ya que, a diferencia de Aceleración, son varios los docentes quienes acompañan este proceso educativo, con múltiples métodos de evaluación que a su vez se convierten en una dificultad para los egresados de Aceleración.

En cuanto a los criterios de evaluación, los dos docentes entrevistados manifestaron que: En la parte académica yo valoro mucho la comprensión lectora, todas las actividades se basan en eso, siempre con las orientaciones del MEN, siempre me oriento mucho por la de las pruebas saberes. (...) yo les valoro también las otras cosas que no son académicas, que, si son responsables, la responsabilidad, por ejemplo, conmigo no es negociable, yo siempre se los he dicho a ellos. (ED2)

Se tiene en cuenta la presentación, la puntualidad. Ese gusto con el que te entregan las cosas, la parte que, si bien vos no sabes dibujar, que le pongas el colorcito, toquecito, todas esas cosas uno las tiene en cuenta. Ya por lo demás en lectura crítica y en ética es muy personal, entonces uno trata de no evaluarles si lo que contestó es correcto o no, porque ustedes saben que la ética maneja otras cosas, es mi parecer frente a... Entonces es complicado evaluar, uno respeta mucho la posición de ellos. (ED1)

Por otro lado, al preguntarle a los docentes si tenían conocimientos sobre los procesos evaluativos en el MAA, indicaron no saberlo:

Yo no lo he visto, mira que no tengo conocimiento de cómo se evalúa ahí, uno puede tener idea, pero que nos hayamos sentado y diga, es que ellos vienen así y en sexto se evalúa así, se enseña así, no. (ED2)

La verdad no tengo mucho conocimiento. Que de pronto en la evaluación ustedes sí puedan seguir un modelo como es, que debe ser un continuo, que ustedes miran procesos, a nosotros, por ejemplo, nos ha faltado un poquito de eso. (ED1)

Los resultados que se describen en este apartado no se realizan con la pretensión de comparar los procesos evaluativos en aras de juzgar sus diferencias, ya que de entrada y como se expresa en el marco conceptual ambos son estrategias educativas diseñadas para una población estudiantil con características particulares y con objetivos educativos específicos, sino más bien para conocer y describir este proceso evaluativo en aras de comprender qué tanto pueden influir en la adaptación escolar de los estudiantes que provienen de Aceleración.

Como se nota en los discursos de los docentes, la maestra de Aceleración al tener en cuenta la manera en cómo el estudiante se siente mayormente a gusto, deja en evidencia su intencionalidad con respecto al uso de la evaluación; centrada en mejorar los aprendizajes, en conocer cómo internamente estos saberes van adquiriendo sentido para el estudiante, más que centrarse meramente en el instrumento o método para recoger esta información. Además, es importante recordar que las decisiones que el profesor tome con respecto a la evaluación “(...) tienen una gran incidencia en el aprendizaje que se promueve. Lo que los profesores evalúen y como lo evalúen va a afectar la calidad de tales aprendizajes” (Pérez, 2007, p. 59).

En cuanto a los criterios de evaluación se evidencia que los tres maestros hacen alusión a lo que en el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes –SIEE– de la IEFSA se denomina: *Estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes*, específicamente el componente actitudinal, el cual se especifica en el Pacto de Convivencia y Aprendizaje (2020-2023) que hace alusión a la: “Asistencia, participación en clase, puntualidad, atención en clase, trabajo en equipo, conservación del medio ambiente escolar, disciplina de trabajo, cumplimiento con actividades y tareas” (p. 63).

Cabe mencionar, que dentro del SIEE, le otorgan una ponderación del 15% en todas las áreas del conocimiento, sin embargo, los participantes no especifican con qué fines evalúan las actitudes de los estudiantes, lo cual no debe reducirse meramente a la calificación, sino emplearla principalmente para identificar si el estudiante está motivado a aprender, qué sucede en la práctica docente o si las causas de su desinterés están asociadas a factores exógenos como el contexto familiar del estudiante, entre otros. Es decir, como se plantea en el Decreto 1290 de 2009, en el Artículo 3, como propósito de la evaluación institucional se espera “Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances” (p. 1) y de esta manera realizar los ajustes pertinentes para facilitar su proceso de aprendizaje.

Otro factor importante a tener en cuenta en la evaluación escolar, no solo es la intencionalidad del maestro sobre esta, sino cómo involucra al estudiante en este proceso, en qué medida les expresa a sus estudiantes cuáles son sus pretensiones y cómo se entiende la evaluación, ya que desde la perspectiva de los estudiantes a ellos les evalúan no precisamente para conocer la apropiación de los saberes, de esta manera lo dan a entender cuando se les pregunta: ¿qué es la evaluación y para qué sirve?

Para ver cómo va el rendimiento en clase. (EE3)

Una evaluación es algo que alguien, que un estudiante tiene que responder y, además, porque uno tiene que estudiar para responder las preguntas en el examen. Para saber qué tan inteligentes son. (EE2)

Que me están preguntando de lo que me enseñaron y para saber si aprendimos. (EE1)

El significado que tienen los estudiantes sobre la evaluación escolar es igual de importante que la concepción del maestro, ya que en la medida como la entiende, se relaciona con esta, por un lado, porque esto permite la regulación que ellos mismos puedan hacer de su propio aprendizaje y por el otro, porque dependiendo de esta concepción se va a establecer la relación que entabla con la evaluación y lo que él mismo va a obtener de esta, de esta manera lo plantea Pérez (2007), al señalar:

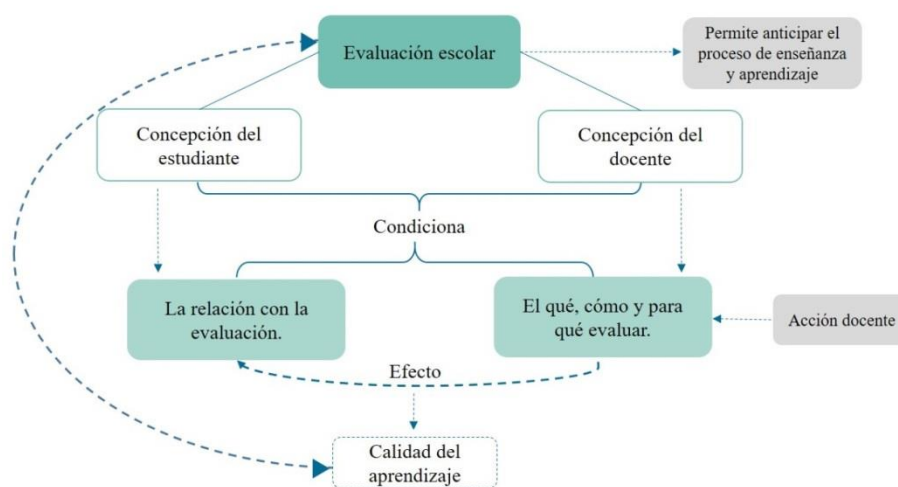
El cómo estudia el alumno puede depender de muchas variables. Pero ciertamente *lo que más influye en cómo estudia el alumno es la evaluación esperada*. El alumno estudia para

aprobar y de lo primero que procura enterarse es sobre cómo va a ser evaluado, cómo pregunta o examina el profesor. No son precisamente las orientaciones del profesor, sino su modo de evaluar lo que va a condicionar cómo estudia. Y del cómo estudia el alumno va a depender cómo aprende. (p. 57)

Esta relación se expresa de manera gráfica en la Figura 9, donde la evaluación y el aprendizaje se correlacionan directamente.

Figura 9

Correlación entre la Evaluación y el Aprendizaje.



Aunque la autora hace referencia a la evaluación en el contexto universitario, esto también aplica para el contexto escolar, donde los estudiantes estudian para ganar, o consideran que si no sacan una nota alta en las evaluaciones no saben, sencillamente porque no supo responder, como se interpreta en la respuesta del participante (EE2) por lo tanto, no es inteligente.

Finalmente, cabe aclarar que, aunque en las respuestas de los participantes no precisamente se indica que las dinámicas evaluativas fueran el motivo por el cual, la estudiante se trasladó a otra institución al presentar dificultades en la adaptación al AR, o que los demás estudiantes no experimentaran barreras en este tránsito educativo, no significa que este proceso escolar no estuviera implicado en dichas vivencias, ya que la evaluación trasciende varios ámbitos de la educación escolar:

(...) el clima de la clase, la metodología, la función como profesor, la elección de los materiales, la calificación del aprendizaje y otros aspectos. De cómo evaluemos dependerá en gran medida la calidad del aprendizaje: Cuando se evalúa se activa un mecanismo anticipador sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Pérez, 2007, p. 58)

Por lo tanto, en la medida en cómo se lleven a cabo los procesos evaluativos en la Institución Educativa, sumado a las demás dinámicas escolares, incidirá de manera negativa o positiva en las experiencias de los estudiantes que egresan del MAA al grado sexto del AR, por lo cual resulta fundamental que los maestros tengan claro la función e intencionalidad pedagógica de la evaluación en ambos modelos, en aras no de comparar, sino de buscar estrategias que les favorezcan a los estudiantes en dicho proceso escolar, inclusive a los mismos docentes, como lo propone la maestra de Aceleración, quien manifiesta:

Intentar hacer actividades como las que se hacen Aceleración, el integrar los conocimientos, (...) para evaluar un mismo conocimiento, eso incluso los favorecería a ellos, eso les favorecería inclusive la evaluación a los mismos maestros. Si nosotros diseñamos una actividad en la que podamos evaluar varias cosas también nos va a facilitar ese proceso, con esa misma actividad vamos a evaluar varias materias, nos vamos a estar ayudando también. (ED3)

6.3.2 La evaluación como posibilidad para la educación inclusiva

En esta subcategoría se quiso abarcar aquellas estrategias que los docentes del AR emplean en sus procesos evaluativos aplicados propiamente a los estudiantes que provienen de Aceleración, es decir, aquellos ajustes en la evaluación que los docentes realizan de acuerdo al historial escolar de estos estudiantes. Con relación a esto, se les preguntó a los docentes si ellos han realizado algún tipo de reforma en la evaluación, a lo que contestaron:

Sí, si por ejemplo tiene un diagnóstico claro como algunos que lo tienen, ya uno tiene ciertas pautas con ellos, pero si es un niño que no tiene diagnóstico o no es presunto, no, normal, como a los demás. (...) la idea es que él se sienta normal, independiente si viene de quinto o de aceleración o viene de cualquier otro lado. (ED2)

Sí, es que debe haberla, (...) no están acostumbrados a ver profes que lleguen y salgan del aula (...) ellos se deben a acostumbrar a que los profes manejen modelos de evaluación, formas de evaluar diferente, entonces cuando los de quinto llegan, ellos ya tienen identificado más o menos cómo es, porque ellos igual en la escuela han recibido varios docentes: de matemáticas, el de inglés. En cambio, con los de Aceleración no, usted los maneja a su ritmo, a su manera, usted los conoce, nosotros con ellos no. (EDI)

Como se logra evidenciar, hay dos discursos que se identifican en ambas respuestas, por un lado, el docente (ED2), indica que realiza los ajustes en la evaluación siempre y cuando el estudiante esté diagnosticado con alguna discapacidad, sin embargo, expone que también, la idea es que estos estudiantes se sientan en igualdad de condiciones en las maneras de ser evaluados, con relación a sus compañeros. En esta respuesta el maestro deja ver que para él los estudiantes que provienen de Aceleración presentan algún tipo de discapacidad, lo cual fue muy reiterativo en sus relatos en comparación con la docente (ED1), quien expresó conocer solo un caso de un estudiante con dicha situación. Ahora bien, sin el ánimo de estigmatizar la percepción del docente, esta puede deberse al mismo desconocimiento que tienen los profesores de sexto sobre el MAA, de esta manera lo expresa la participante (ED3):

Siento que a la Institución le hace falta como una conversación (...), porque digamos que los profes yo siento que no tienen una conciencia real de en qué consiste la metodología, incluso algunos piensan que los niños que pasan de Aceleración son niños que tienen algunas dificultades de aprendizaje porque son niños que tienen alguna situación.

Lo anterior, puede considerarse preocupante desde el punto de vista de la práctica docente, ya que la relación docente-estudiante y por ende la percepción que se tiene sobre él, influye en los procesos evaluativos que se llevan a cabo en el interior del aula, de esta manera lo afirma Katzkowicz (2010):

Existen múltiples factores que confluyen y condicionan las prácticas de la evaluación, entre otros, los contenidos disciplinarios, los recursos didácticos, las relaciones interpersonales, el apoyo de los padres, las características socioculturales del entorno y, de manera crítica, las concepciones que sustentan los profesores. (p. 114)

En el segundo discurso, se evidencia la relevancia hacia conocer el estudiante, en términos educativos: su ritmo de aprendizaje, gustos y motivaciones por aprender y por su puesto su recorrido escolar, el cual es específico para los estudiantes de Aceleración. En este sentido, es

pertinente conocer estas características del estudiante si se quiere pensar en algún ajuste evaluativo, sin embargo, no es suficiente, ya que se requiere de la voluntad del docente y el reconocimiento de las necesidades de apoyo que presentan estos estudiantes, así lo señala (ED1): “Pienso que a nosotros en sexto nos falta de pronto evaluar diferente, nosotros sabemos que no es lo mismo, se debe trabajar con ellos más individual, un trabajo más personal”. No obstante, la docente indica que esto se le dificulta debido a la cantidad de estudiantes que tienen por salón, siendo un trabajo que lleva mayor tiempo y dedicación.

Asimismo, esta participante menciona que ella ha procurado hacer algunos ajustes en términos evaluativos, por ejemplo:

Durante el primer o hasta el segundo periodo la exigencia es menos. (...) Por ejemplo, en el primer periodo yo no soy muy estricta con esto de la evaluación, pero a medida que va avanzado sí les voy colocando unas notas más o menos, dependiendo de sus trabajos. En lectura crítica igual, uno mira... Lo que pasa es que con estos muchachos sí es complejo porque la verdad sí tiene ciertas carencias. entonces uno mira con uno cómo van avanzando, no como llegaron, sino con uno, ya es una cuestión muy particular en la evaluación (ED1).

Sobre estas acciones de los docentes con relación a los procesos evaluativo, queda en evidencia la poca atención que se le asigna desde las directivas por buscar estrategias y flexibilizar las prácticas de aula y en sí la evaluación, si bien, el docente posee cierta autonomía en su quehacer, la situación que viven los estudiantes cuando llegan al AR en términos relacionales, disciplinares y académicos no son fáciles, y aunque los docentes reconozcan que se deben realizar reajustes en los procesos educativos no es suficiente, estos siempre quedarán relegados a los tiempos y el querer y no como una necesidad y urgente acción escolar.

Por lo anterior, es importante resignificar el SIEE, respecto a la concepción de evaluación que se proyecta desde la Institución y así buscar que los docentes movilicen sus prácticas pedagógicas y su concepción, ya que no se puede olvidar que los procesos evaluativos se diseñan y ejecutan bajo un contexto geográfico y social específico, un aula en particular con sujetos (docentes-estudiantes) con características y necesidades propias. Asimismo, reconocer la individualidad de los estudiantes no precisamente para juzgar, discriminar o tratar de homogenizar, sino en busca de potenciar la diversidad de saberes, maneras de aprender, en aras

de promover desde las instituciones educativas la construcción colectiva de una sociedad incluyente en igualdad de condiciones, especialmente educativas.

Finalmente, en esta medida se entiende en el presente estudio la evaluación escolar como una posibilidad de educación inclusiva, en la medida en que el estudiante logra aprender al mismo tiempo que es evaluado, donde tiene la posibilidad de potenciar sus habilidades, de contar con un sistema educativo que se adecúa a sus intereses y ritmos de aprendizaje y neutraliza las prácticas excluyentes que en múltiples ocasiones conlleva al fracaso escolar, además, en que acompañe en un proyecto de vida que fortalezca los lazos sociales y culturales de cada sujeto.

6.4 Educación inclusiva un derecho para todos

Se consideró incluir la presente categoría emergente dentro de este capítulo de análisis debido a su estrecha relación con el MAA y porque surgieron numerosas unidades de análisis durante las entrevistas, sobre todo por parte de los docentes. Es de esta manera, que se toma distancia de los procesos evaluativos en la educación inclusiva y se mencionan aspectos más generales sobre este tema, como lo son: percepciones y características, intervenciones de aula e institucionales y oportunidades de mejora para la comunidad educativa de la I.E. Federico Sierra Arango.

La mayoría de los docentes entrevistados reconocen que a la Institución, eso incluye al MAA, ingresan estudiantes con discapacidad cognitiva o trastornos en el comportamiento y que se les hace muy difícil permanecer en el sistema educativo si no cuentan con el acompañamiento familiar, educativo y de salud que necesitan. Resaltan, que muchos de ellos no poseen un diagnóstico médico que soporte su situación de discapacidad, y atribuyen a esto que se les hace aún más difícil poder diseñar estrategias pedagógicas y ajustes curriculares que se adapten a sus necesidades, sin mencionar que al MAA, por ley no deberían ingresar estudiantes que presenten estas situaciones, sin embargo por cuestiones de orden administrativo se aceptan en el modelo, aunque esto pueda ir en detrimento de su proceso formativo, así lo señala una docente:

Hay cosas que a los docentes se nos sale de las manos, pues sí a usted le dicen desde arriba: -tiene que recibir ese estudiante-, aunque tenga alguna necesidad educativa especial. Hay que tener esto en cuenta, uno finalmente no puede negarle el derecho a la educación a un estudiante, pero si este estudiante tiene alguna necesidad educativa y pasa

al AR y después se ve enfrentado a los mismos problemas que tienen los otros estudiantes al ingresar al AR. (ED3)

Cabe mencionar, que esta situación también puede presentarse debido a lo expuesto en la categoría de Modelos Educativos, donde se describió que hay un desconocimiento generalizado por parte de los docentes del AR acerca del MAA, quienes de acuerdo con los hallazgos, algunos remiten de manera equivocada a los estudiantes a este modelo flexible, solo porque tienen una discapacidad o porque han repetido uno o varios grados en primaria, desconociendo no solo los lineamientos del MAA sino también el Decreto 1421 del 2017, el cual obliga a todas las instituciones de educación formal a prestar el servicio educativo sin importar las condiciones del estudiante, sobre esto la docente (ED3) expresa que: “es importante que ellos conozcan, porque deben asumir una responsabilidad, porque es responsabilidad del docente del AR aceptar en su aula a los estudiantes con necesidades educativas especiales y tener estrategias para que ellos puedan avanzar y ayudarlos de algún modo”.

Lo anterior, deja en relieve la concepción de educación inclusiva de algunos docentes del AR, la cual es muy similar a la del modelo del déficit que favorece la creación de un sistema educativo paralelo al oficial para estos estudiantes y que en palabras de González (2009), “se basa en la clasificación de los alumnos y alumnas en función de los déficit que presentan y su adscripción a modalidades de escolarización con características claramente segregadoras” (p. 432). Por lo anterior, debido a la concepción que puedan tener los docentes de este fenómeno, las prácticas educativas pueden tener dificultades para garantizar la permanencia, la participación y la promoción de los estudiantes.

Además, es necesario que esta resignificación vaya de la mano de un conocimiento profundo de los estudiantes y de sus historias de vida, ya que se debe trasladar parcialmente la responsabilidad de la educación inclusiva del estudiante y sus familias, para dirigirlas a los docentes e instituciones que los acompañan, ya que es la escuela y el currículo quienes deben flexibilizarse y adaptarse al estudiante y no al contrario, así lo expresó la docente (ED3):

No es solamente incluirlos, sino también adaptarse a muchas otras condiciones. Claro, es mucho más fácil que el estudiante se adapte al profesor: -no, es que soy el que sé y voy a dar así el tema, pues no, acomódese-. No, el docente también tiene que moverse, no acomodarse tanto y conocer más acerca de la realidad de sus estudiantes para que pueda trabajar con ellos desde eso.

Si bien, la docente hace referencia a la necesidad que tienen los docentes del AR de adaptarse a los estudiantes provenientes del MAA, esta recomendación no solo favorece a este grupo en particular, sino también a todos los estudiantes que hacen parte del proceso formativo, ya que el éxito de la educación inclusiva no solo se limita a matricular en el AR a los estudiantes con algún tipo de discapacidad o en condición de extraedad, sino más bien se extiende al reconocimiento de las características y necesidades particulares de cada estudiante y orientarlos para que puedan desenvolverse de manera efectiva en su entorno escolar, familiar y social (Echeverry, 2015).

En relación con lo anterior, se mencionan algunas acciones pedagógicas de los docentes en aras de favorecer los procesos de inclusión con los estudiantes provenientes del MAA, que dan cuenta de su percepción del fenómeno y de la forma en que atienden a la población del modelo para incluirlos en el AR. El docente (ED2) menciona que el nivel académico de los estudiantes provenientes de MAA es más bajo en comparación con los egresados de primaria, situación mencionada en las categorías anteriores y relata como el maestro de matemática debía acompañarlos de manera especial durante las primeras semanas del año: “Él me decía: -estos niños no saben hacer una operación, hay que volverles a enseñar cositas básicas-. Me acuerdo que cogía cositas como para nivelarlos como unas semanas, para nivelarlos antes de entrar a los temas de sexto”.

Por su parte la estudiante (EE3), también expresa algún tipo de ajuste que hicieron con ella en el grado sexto: “en inglés porque en Aceleración no nos enseñaban inglés, entonces la profesora de inglés era como: - ¿sí entendiste? -, y nos hacía como más preguntas”. Ambos ajustes al parecer no obedecían a un proceso de inclusión sistematizado y direccionado por la Institución, sino que surgía de la voluntad del docente al percibir las dificultades académicas de los estudiantes, si bien no queda claro el tipo de instrumentos o seguimiento que se le hizo a estos o si también eran realizados a los estudiantes que provenían de primaria, los testimonios dejan entrever que las acciones en favor de la educación inclusiva aún son muy incipientes y dependen de la voluntad del docente.

Sobre esta gestión de los docentes del AR, para atender los procesos de inclusión, hubo una referencia interesante en el testimonio del acudiente (EA2), cuyo hijo tiene una discapacidad cognitiva. Él mencionó que no deseaba un proceso diferenciado para su hijo a pesar de su

discapacidad, sino por el contrario les solicitó a los docentes que le exigieran igual como a los demás estudiantes, también afirmó que:

Todos los profesores saben la condición, saben que tenemos lo que son los certificados, todos los registros médicos, todos saben eso. Yo he hablado con la mayoría, yo les he dicho que yo no quiero trato especial, no quiero el pobrecito, la lástima, nada de esas cosas porque él puede, exíjanle como a cualquiera. Y no, pues todos me lo tratan con mucho respeto, no ha habido discriminaciones ni trato especial ni nada.

Sobre este asunto, es cierto que los estudiantes con discapacidad deben ser tratados en igualdad de condiciones en cuestión de dignidad y equidad de oportunidades para acceder a una educación de calidad, sin embargo, si se deben garantizar los ajustes razonables para que el estudiante pueda construir los conocimientos y obtener las competencias necesarias a la altura de sus capacidades (Galve y Trallero, 2002). Lo anterior, no significa que se le brinde un trato especial, sino que se le ponga a disposición el conocimiento al que todos tienen derecho considerando sus fortalezas y necesidades de apoyo para poder aprehenderlo.

Asimismo, la Institución Educativa afortunadamente cuenta con dos docentes de apoyo quienes brindan un acompañamiento a los estudiantes de todos los grados y sus familias que estén diagnosticados o se presuma que tengan alguna discapacidad o trastorno en el comportamiento, así lo menciona el docente (ED2): “te remiten al aula de apoyo, de hecho los niños que no están diagnosticados se remiten de todas maneras, se les dice presuntos, uno ve claramente algunos en el historial, niño que pasa a sexto con hiperactividad.”. Sobre esta acción institucional no se encontró más información, tan solo se hace referencia que hay un interés activo con personal cualificado para acompañar esta población con discapacidad, garantizar sus derechos y facilitarles su inclusión en la educación formal.

En el mismo sentido, los docentes señalan una oportunidad de mejora para facilitar estos procesos inclusivos en la Institución, uno de ellos propone que:

Podríamos en una o dos reuniones informar a los profesores de sexto, como son esos niños, que diagnóstico tienen, porque incluso sino tienen diagnóstico, así uno no tenga un entrenamiento en esa parte, uno ve muchas cosas; que el niño es hiperactivo, que se mueve, pero que si tú lo colocas a hacer tal cosa se te queda quieto, eso es muy importante. (ED2)

Este conocimiento de los docentes sobre la diversidad en sus aulas es el primer paso para consolidar una ruta de atención a los procesos formativos, no solo de los estudiantes con discapacidad sino de todas las condiciones individuales que hacen del aula un espacio diverso. Se hace necesario entonces, normalizar la diversidad como parte de lo cotidiano, para que aún los estudiantes que no tengan ningún diagnóstico también puedan beneficiarse de una educación más accesible y coherente con las fortalezas de los estudiantes, siendo la prioridad los procesos de aprendizaje más que los de enseñanza.

En conclusión, podría decirse que se requiere mucha más información sobre los procesos de educación inclusiva dentro de la Institución para describir un panorama general de la misma que permita distinguir puntos fuertes y acciones de mejora en un futuro cercano. Elementos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) o los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), no fueron mencionados por los participantes, pero no significa que estén ausentes en las prácticas de aula u organización institucional.

Sin embargo, a la luz de lo encontrado puede afirmarse que aún se requiere mayor articulación docente en los ajustes razonables que le ofrecen a los estudiantes, trascender de actos de buena voluntad a consolidar y sistematizar acciones concretas para todas las áreas que sean comunes a todo el profesorado y se reflejen en el acompañamiento que le brindan a sus estudiantes y familias. A su vez, se evidencia que el tema de la educación inclusiva pareciera ser un asunto de unos pocos estudiantes y que es responsabilidad de la profesional de apoyo o modelos especializados para ellos, se requiere por tanto avanzar en la incorporación de políticas institucionales que permitan visibilizar la atención a la diversidad como una responsabilidad inherente del quehacer pedagógico.

6.5 Propuesta de integración evaluativa: una posibilidad para repensar la transición educativa

Con el fin de dar respuesta al tercer objetivo específico y a partir de los resultados que se obtuvieron de la investigación, se diseñó una propuesta de integración evaluativa (Anexo 4), la cual ofrece una serie de orientaciones teórico/ prácticas acerca de la evaluación escolar desde su funcionalidad pedagógica y conforme con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Al mismo tiempo, se describen algunos instrumentos usando como referente el área

de ciencias naturales de acuerdo a los momentos de la evaluación (diagnóstica, durante el proceso y final), que pueden ser útiles para los docentes de ambas modalidades educativas. Por último, se plantean y establecen unos mecanismos institucionales, como la pasantía y la elaboración de una historia escolar del estudiante, que al igual que las otras consideraciones tienen como propósito favorecer la transición educativa MAA-AR en la Institución Federico Sierra Arango.

7 Conclusiones y recomendaciones

Esta investigación se interesó en la problemática evidenciada en la Institución Educativa Federico Sierra Arango (Bello- Antioquia) relacionada con el tránsito educativo que experimentan los estudiantes provenientes del MAA al ser promovidos al AR, la mayoría de los cuáles según el registro Institucional, no alcanzan las competencias necesarias para ser promovidos al grado séptimo o en algunos casos desertan del sistema escolar. Esta problemática, es producto de múltiples barreras junto con la falta de empalme en los procesos evaluativos y de educación inclusiva entre ambas modalidades.

De acuerdo a lo anterior, a continuación, se describirán las conclusiones más importantes en referencia a los objetivos específicos, los cuales giraron en torno a analizar la incidencia de los procesos evaluativos y de educación inclusiva en el tránsito educativo del MAA al AR. Para ello, la investigación tuvo un enfoque cualitativo y usó el método estudio de caso, además recolectó la información por medio de una serie de entrevistas realizadas a tres docentes y tres estudiantes egresados del MAA junto con sus acudientes. Dicha información fue codificada en una matriz de análisis donde se relacionaron los testimonios en y entre estamentos, para luego ser triangulados con el marco teórico.

Es por esto, que en el presente capítulo además de las conclusiones, también se mencionan las recomendaciones pedagógicas a los estamentos que participaron en la investigación y en general a la comunidad educativa, al mismo tiempo se describen aquellas limitaciones en el proceso investigativo. Finalmente, este capítulo deja algunas interrogantes que bien pueden dar continuidad a los procesos indagatorios y analíticos adelantados en esta investigación, además de señalar otros aspectos educativos que deben considerarse en el tema de las transiciones educativas para este modelo flexible con el fin de consolidar posibles estrategias de integración con el AR.

Con respecto al primer objetivo específico, se concluye que los tres estamentos entrevistados identifican como problemática y tensionante esta transición educativa en la Institución. Los estudiantes y acudientes coinciden en que existe una brecha metodológica y evaluativa entre el MAA y el AR lo que hace muy difícil, al menos los primeros meses, adaptarse a las nuevas dinámicas escolares. Por su parte, los docentes reconocen que no existe una estrategia institucional de empalme que les permita recibir y acompañar a estos estudiantes,

sin mencionar que los maestros del AR, desconocen por completo los procesos que se adelantan en el MAA y viceversa, lo que complica aún más los procesos de educación inclusiva y la continuidad en la formación del estudiante. En general, los estudiantes egresados del modelo no reciben atención especial durante su paso por la secundaria, quedan a merced de la buena voluntad de los docentes para ajustar ciertas prácticas académicas, lo que convierte el acompañamiento familiar en la pieza determinante que hace la diferencia entre la permanencia o la deserción escolar.

Además, estos estudiantes y sus familias deben cargar con el lastre del prejuicio que ha rodeado el MAA desde que fue implementado hace 19 años en la Institución, debido a su condición de extraedad, problemáticas familiares o su incorrecta relación con la norma, que en muchas ocasiones los ha llevado a recurrir a metodologías flexibles para continuar con sus estudios, se convierten en objeto de segregación por parte de la comunidad educativa. Lo anterior, entorpece las relaciones profesor-estudiante y las posibilidades de una práctica pedagógica armónica y equitativa.

Las experiencias de los participantes señalan que aún queda un largo camino por recorrer desde todos los estamentos, ya que se resalta la necesidad de una corresponsabilidad liderada por los directivos de la Institución, podría decirse entonces que, más que barreras se evidencian muchas posibilidades para facilitar esta transición educativa, los docentes están dispuestos al cambio, piedra angular en toda reestructuración educativa y los demás estamentos reconocen su papel dentro del proceso. Pero para alcanzar la meta deseada, en palabras de Azorín (2019), “deben tenderse puentes, canales y nexos de unión que permitan derribar fronteras y eliminar barreras entre un mundo y otro, así como construir el andamiaje necesario para recorrer el camino de la manera más gradual y exitosa posible” (p. 229).

En cuanto al segundo objetivo específico, se evidenció como aspecto en común entre ambas modalidades, el valor que le asignan al componente actitudinal, y aunque los maestros no dejan en claro cuál es su intencionalidad en prevalecer este elemento, hay que resaltar que tiene un porcentaje significativo en la calificación de cada área, lo que demuestra su interés en la función formativa de la evaluación.

Asimismo, se concluye que la concepción de los maestros sobre la evaluación escolar está encaminada hacia la función formativa más que a la sumativa. No obstante, en cuanto a la manera sobre cómo se aborda este proceso en ambas modalidades es muy distinta en el aspecto

metodológico y resulta contradictorio con la definición dada. En el MAA la evaluación es más personalizada y está más enfocada en reconocer el uso práctico del aprendizaje y la forma en que el estudiante comprende, se apropia y problematiza los conocimientos, más que en el instrumento por el cual se pueda expresar dicho saber.

Por otro lado, en el AR los procesos evaluativos giran mayormente en torno a los aprendizajes y contenidos disciplinares, donde prima el uso de instrumentos escritos y es el estudiante quien debe ajustarse a la evaluación, no está a sus necesidades. Además, se demostró que los estudiantes egresados del MAA, son evaluados de la misma manera que sus compañeros, dejando de lado su recorrido escolar y las necesidades académicas que requieren reforzar para nivelarse de acuerdo a las competencias que deben tener en el grado sexto.

También, se constató que la evaluación es un proceso fundamental en la adaptación de los estudiantes al grado sexto y por ende en su permanencia en el sistema educativo, por lo tanto, los ajustes se realicen en las prácticas evaluativas, reflejan el reconocimiento de las condiciones escolares, intereses y sobretodo capacidades que tienen los egresados de Aceleración y por ende la intencionalidad del estamento docente en eliminar las barreras que obstaculicen su transición educativa.

Finalmente, es pertinente mencionar que, con este estudio se evidenció la necesidad de implementar en la Institución Educativa una estrategia evaluativa entre ambos modelos en aras de fortalecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes que vivencian este tránsito escolar y de esta manera hacerles frente a las prácticas educativas excluyentes que vayan en contra de los objetivos mismos de la educación. En este sentido se hace referencia al trabajo de investigación de Mendivelso (2018), el cual sirvió no solo como antecedente, sino que, como parte de sus resultados, demuestra la urgente necesidad de hacerle seguimiento a los modelos de educación flexible como Aceleración del Aprendizaje, con el objetivo de buscar mejoras en sus servicios educativos y una articulación con en AR.

8 Limitantes y recomendaciones en el proceso investigativo

Las limitaciones que se presentaron durante la investigación estuvieron centradas específicamente en la recolección de la información, primero porque uno de los investigadores es miembro activo de la comunidad educativa como docente de aula, lo que pudo impedir que los participantes expresaran con libertad sus percepciones sobre el fenómeno estudiado por temor a represalias, aunque se les garantizó en todo momento su derecho al anonimato, la investigación pudo tener un sesgo en este aspecto.

Segundo, realizar las entrevistas de manera virtual imposibilitó que se tuviera un diálogo fluido con los estudiantes, lo cual dificultó conocer con mayor detalle las experiencias que tuvieron en la transición MAA-AR. En este sentido, se recomienda en futuras investigaciones implementar esta técnica de manera presencial e indagar acerca de su uso con participantes adolescentes para lograr mayor éxito en la recopilación de información.

Ya que, durante las entrevistas, hubo muy poca profundidad en las respuestas de los estudiantes, se les recomienda mayor apropiación de los procesos educativos bajo los cuales están siendo formados, ser más conscientes de los escenarios pedagógicos que les ofrece la Institución para estar apercibidos de los cambios y aprovechar al máximo las discontinuidades como elemento formativo. A los acudientes, se les hace un llamado a perseverar en el acompañamiento familiar, pero trascender de las cuestiones básicas como gestiones administrativas o de sustento, para avanzar hacia una comunicación asertiva con los acudientes y sus propios hijos sobre las fortalezas y debilidades que enfrentan durante su formación proceso, además de brindarles procesos de formación externos que enriquezcan su proyecto de vida y los motive a permanecer en la escuela.

A los docentes, se les recomienda resignificar el uso del diario de campo con el fin de incluir aspectos de la práctica pedagógica que den cuenta de los procesos evaluativos y de educación inclusiva que llevan a cabo con los estudiantes en las aulas de clase, esto con el propósito, no solo de cualificar su práctica docente y por extensión mejorar la calidad en la enseñanza, sino también para poder convertir aquellas experiencias en objeto de análisis para futuras investigaciones educativas. Lo anterior, debido a que en esta investigación no se pudieron extraer unidades de análisis de este recurso pedagógico porque no estaban presentes aquellos

aspectos relacionados con la problemática, por lo que no pudo ser triangulado con la información proporcionada por ellos en las entrevistas.

En otro sentido, a este estamento también se le recomienda acercarse a los procesos formativos de otras modalidades que ofrece la Institución y más aún cuando están estrechamente relacionados. Lo anterior, significa comprender los procesos educativos que se adelantan en las aulas como parte de un sistema más grande y heterogéneo, que obedece a las necesidades y realidades del país y del mundo, frente a los cuales deben preparar a los estudiantes no solo para aprender a desenvolverse en ellos sino para enriquecerlos y transformarlos.

A la Institución Educativa, se le recomienda organizar y sistematizar directrices para los docentes en el manejo de las transiciones verticales más problemáticas para su comunidad, las cuales deben quedar registradas en su Pacto de Convivencia y tengan repercusiones que favorezcan a los estudiantes en sistema evaluativo escolar, lo anterior como una condición de la calidad educativa que le ofrecen al Municipio. De manera especial, se le recomienda propiciar espacios de encuentro y diálogo entre los docentes que entregan y los que reciben a los estudiantes al inicio del año escolar, con el fin de conocer su estado actual de competencias académicas y socio emocionales, además para discutir las posibles barreras para el aprendizaje y diseñar estrategias para su intervención y apoyo.

A partir de los hallazgos derivados de este estudio, futuras investigaciones pueden centrar su atención en: primero, caracterizar el impacto de la implementación del DUA y los PIAR en los procesos de permanencia y educación inclusiva de los estudiantes del MAA y cómo esto influye en el tránsito al AR. Segundo, en identificar cómo interviene el uso de ciertos instrumentos evaluativos en la adaptación al AR y su posible correspondencia con los del MAA. Tercero, conocer el impacto que pueda tener la aplicación de una estrategia de integración evaluativa y metodológica entre MAA-AR en la adaptación de los estudiantes al grado sexto. Y por último, registrar las narrativas de los egresados del MAA que se encuentren en la educación superior cómo experiencias de éxito de esta metodología flexible.

Referencias bibliográficas

- Abello Correa, R. (2008). *Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá. Una experiencia de construcción de sentido* [tesis doctoral, Universidad De Manizales – CINDE]. Repositorio Institucional CINDE. <https://bit.ly/3iTUZZM>
- Alcaldía de Bello. (2016). *Plan de desarrollo municipal 2016-2019*. <https://bit.ly/3eP3jp5>
- Álvarez Teruel, J. D., Tortosa Ybañez, M. T., & Grau Company, S. (2012). La transición Secundaria-Universidad. Estrategia orientadora en la adolescencia. *INFAD, Revista de Psicología, International Journal of Devenloppmental and Educational Psychology*, 1(1), 555–566. <https://bit.ly/3wBAR2W>
- Álvarez, N. M., Martínez García, M. L., & Sierra Carmona, B. H. (2014). Propuesta didáctica para el desarrollo de las competencias escriturales en estudiantes de grado sexto provenientes de aceleración del aprendizaje Institución Julio César Turbay Ayala, Municipio de Soacha [tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio Universidad Militar Nueva Granada. <https://n9.cl/dq2vt>
- Aristimuño, A. (2017). El abandono escolar, afinando el conocimiento sobre sus características y cómo superarlo. Un caso raro en América Latina. *Diálogos Pedagógicos*, 15 (30), 37–59. [https://DOI: 10.22529/dp.2017.15\(30\)02](https://DOI: 10.22529/dp.2017.15(30)02)
- Azorín, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativas*, 55, 223–248. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444
- Batlle Rois-Méndez, F. A. (2010). Acompañamiento docente como herramienta de construcción. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 5(8), 102–110. <https://bit.ly/3iLosFr>
- Bernal Salamanca, D., & Calderón Rangel, N. (2019). *Estudio exploratorio del desarrollo de las competencias científicas entre los estudiantes de Aceleración del Aprendizaje y aulas regulares* [tesis de maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio Universidad de la Costa. <https://bit.ly/38gOgSH>

- Bolívar Sánchez, C. A. (2015). *Las aulas de Aceleración del aprendizaje Desde la óptica de sus protagonistas* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional. <https://bit.ly/3iNYaSL>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human developmen: the ecology of human Developmen*. Harvard University Press.
- Camargo Valcárcel, D. L. (2017). *Contribución a la paz por parte del Programa Aceleración del Aprendizaje operado por la Fundación Dividendo por Colombia en la región de Antioquia* [tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Biblioteca digital Universidad Externado de Colombia. <https://bit.ly/38dRkPc>
- Casal, V. (s.f.). *Organización de la trayectoria escolar en la enseñanza fundamental: clases de aceleración Brasil*. <https://bit.ly/3iIASOI>
- Cobo González G., & Valdivia Cañotte, S. M. (2017). Aprendizaje basado en proyectos. *Colección Materiales de Apoyo a la Docencia, 5*, 1–28. <https://bit.ly/35tXcDy>
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Congreso de la Republica. Artículo 67*. <https://bit.ly/2D068Wp>
- Córdoba, F. J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana De Educación, 39* (7), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie3972537>
- CORPOEDUCACIÓN, (2012). *Estudio de caracterización del modelo educativo aceleración del aprendizaje*. <https://bit.ly/3vwQMy2>
- Cubero Venegas, C. M. (2004). La disciplina en el aula: reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Actualidades Investigativas en Educación, 4*, 1–39. <https://bit.ly/3xFH1PJ>
- Darder, P. (2001). *Experimentació sobre la coordinació de centres d'educació infantil i primària amb centres d'educació secundària: informe final 1997-2000*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Díaz Barriga, A. (2010). El docente ante los resultados de la evaluación. *Actualidades Pedagógicas, 56*, 11–21. <https://bit.ly/3d5PDr1>
- Echeverry Alzate, L. M. (2015). *El programa de aceleración del aprendizaje como apuesta de inclusión y mejoramiento de los procesos formativos* [tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales]. Repositorio Universidad Católica de Manizales. <https://bit.ly/3xo4dSj>

- Elder, G. H. (1994). Time, Human Agency and Social Change: Perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*, 57 (1), 4–15. <https://doi.org/10.2307/2786971>
- Feldman, D., Atorresi, A., & Mekler, V. (2013). Planes y programas para mejorar el aprendizaje y reducir el fracaso en la educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 4, 12–24. <https://bit.ly/35sCHXR>
- Fontana, A. y Frey, J. H. (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En N. Denzi, & Y. Lincoln. (Eds.), *Método de recolección y análisis de datos*. (pp. 140–2002). Gedisa. S.A. <https://n9.cl/0vpu8>
- Gairín, J. (2005). Aula de Innovación Educativa. *Revista Aula de Innovación Educativa* 142. <https://bit.ly/3iNeu6A>
- Galve, J. L., & Trallero, M. (2002). *Adaptaciones curriculares*. España: CEPE.
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE*, 21(2). <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>
- Gimeno, J. (2000). *La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- Gómez López, M. A., & Murillo, S. L. (2017). *Situación didáctica para el aprendizaje de la producción de textos narrativos en estudiantes del modelo de aceleración del aprendizaje* [tesis de maestría, Universidad ICESI]. Repositorio de la Universidad ICESI. <https://bit.ly/3iMbNC5>
- Gómez-Restrepo, C., Padilla Muñoz, A., & Rincón, C. J. (2016). Deserción escolar de adolescentes a partir de un estudio de corte transversal: Encuesta Nacional de Salud Mental Colombia 2015. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 45, 105–112. <https://bit.ly/3gDRKTH>
- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 29, 85–103. <https://bit.ly/2TEmX14>
- González Capdevilla, O., González Franco, M., & Ruiz Perdomo, J.C. (2012). Consideraciones éticas en la investigación pedagógica: una aproximación necesaria. *Edumecentro*, 4 (1), 1–5. <https://bit.ly/2TBJU5k>
- González Díaz, Y. L. (2015). Propuesta didáctica para el mejoramiento de procesos de oralidad lectura y escritura de estudiantes de Aceleración del Colegio el Tesoro de la Cumbre de la

- localidad de Ciudad Bolívar [trabajo de especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. <https://bit.ly/31ypNH0>
- González García, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruña, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009, 1*, 429–440. <https://bit.ly/35pvzeS>
- González, A., & González, M. C. (2000). La afectividad en el aula de clase. *Colombia médica*, 31(1), 55-57. <https://bit.ly/35ubdkE>
- González-Ramírez, T. (2010). Evaluación inclusiva y calidad educativa: concreciones conceptuales y metodológicas. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 3(1), 19–29. <https://n9.cl/ebohr>
- Guerra García, M., & Serrato, S. C. (2015). Michael Scriven Evaluación formativa. <https://bit.ly/33eMfVO>
- Gutiérrez, M., & Puentes, G. (2009). Aceleración del Aprendizaje de la Población Vulnerable con Extraedad. Bogotá (Colombia). *Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC)*. <https://cutt.ly/fvyulU8>
- Heredia, N., Aguilar, A. M., & Cisneros E. J. (2014). Principios para la justicia escolar en la gestión educativa. En P. Sanchez. (Eds.), *Docencia y gestión en la educación superior*. (pp. 105–114). Pearson Educación de México.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. S.A. DE C.V.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. S.A. DE C.V. <https://bit.ly/2ZoFaz8>
- Herrera Hernández, I. L. (2016). *Diseño de una propuesta de motivación como estrategia de aprendizaje en el área de Lengua Castellana y Competencias Ciudadanas, para los alumnos de la Escuela Normal Superior de Ibagué (Tolima), que pertenecen al programa del modelo educativo flexible Aceleración del Aprendizaje en Colombia* [trabajo especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://bit.ly/3wzRdJ8>

- Howard Brant, L., & Stephens Taylor, G. (2018). *La aceleración del aprendizaje como estrategia de formación académica integral en estudiantes de extraedad* [tesis de maestría, Universidad de La Costa]. Repositorio de la Universidad de La Costa. <http://hdl.handle.net/11323/2912>
- IPEE-UNESCO. (2002). *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repetencia y la sobre edad en escuelas de contextos desfavorecidos; un balance de los años '90 en la Argentina*. UNESCO. <https://bit.ly/3gd5EKB>
- Infante Acevedo, R., & Parra Espitia, L. S. (2010). Deserción escolar y desarrollo social: Una mirada sobre el programa "Volver a la escuela" en Bogotá. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 4(2), 75–86. <https://bit.ly/3q6IWdg>
- Institución Educativa Federico Sierra Arango [IEFSA]. (2020). *Pacto de convivencia y aprendizaje*. Versión 2. <https://bit.ly/3ghlVyn>
- Instituto Ayrton Senna. (2020). *Acelera Brasil*. <https://bit.ly/3qkz9AJ>
- Jiménez, M., & Jiménez, M. (2016). Efectos del programa Asignación Universal por Hijo en la deserción escolar adolescente. *Cuadernos de Economía*, 35(69), 709–752. <https://doi.org/gh9d>
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua: Propuestas didácticas para las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas*. Ministerio de Educación y Cultura. <https://n9.cl/2n8a>
- Kagan, S. L., & Neuman, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98(4), 365–379. <https://doi.org/10.1086/461902>
- Katayama, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo Editorial de la UIGV. <https://bit.ly/3vuPH9N>
- Katzkowicz, R. (2010). Diversidad y evaluación. En R. Anijovich (Eds.), *La evaluación significativa* (pp. 103–124). Paidós.
- Lavado, P. y Gallegos, J. (2005). *La dinámica de la deserción escolar en el Perú: un enfoque usando modelos de duración*. Consorcio de investigaciones económicas y social- CIES-. <https://bit.ly/3dPt1Z0>
- López Echeverri, S.M., & Valencia Arango, E. (2018). *Extraedad escolar y su relación con la autoestima de los adolescentes de 16 y 17 años de edad inscritos en el programa CLEI de la Institución Educativa Manuel Uribe Ángel del municipio de Envigado* [tesis de

- pregrado, Institución Universitaria De Envigado]. Biblioteca digital de la Institución Universitaria de Envigado. <https://bit.ly/3vviOtS>
- López, B. E. (2010). La entrevista: arte y técnica. En: Colombia Monográfico. Maestría en Educación. *Fondo Editorial Universidad Pontificia Bolivariana*, 3, 91-104.
- Martínez Morales, J., Fernández Domínguez, A. O., Hernández Aragón, J., Hernández Arce, J., Destinobles Armand, A. G., & Serrano Camarena, F. A. (2009). Revisión de aspectos teóricos sobre la problemática de la deserción escolar. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1(8), 1–18. <https://cutt.ly/5hsqbZ4>
- Mendivelso Mendivelso, L. R. (2018). *La articulación del programa “Volver a la Escuela” con el AR: una experiencia evaluativa del Colegio Distrital República Dominicana* [tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Biblioteca Digital Universidad Externado de Colombia. <https://n9.cl/u9n0>
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage publications.
- Mineducación. (2020). *Modelos educativos flexibles*. <https://cutt.ly/lvyiOal>
- Minerva Torres, C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6 (19), 289–296. <https://bit.ly/3q6T5Xx>
- Ministerio de Educación Nacional República De Colombia. (2014). *Sistema nacional de indicadores educativos para los niveles de preescolar, básica y media en Colombia*. <https://bit.ly/31D2YSJ>
- Ministerio de Educación Nacional,. & Unión Temporal CRECE -Universidad de Rosario. (2005). *Evaluación de los Modelos Educativos que promueven el “Proyecto de Educación Rural” de Ministerio de Educación Nacional*. <https://bit.ly/3q38hEW>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290, Artículo 3*. <https://cutt.ly/IvpksBX>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421, Artículo 2.3.3.5.1.4*. <https://bit.ly/38hRGVi>
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f. a). *Extraedad*. Definición de términos. <https://bit.ly/2SzZKGI>
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f. b). *Deserción escolar*. Definición de términos. <https://bit.ly/2UdwgWi>

- Ministerio de Educación Nacional. (s.f. c). *Preescolar, básica y media. Modelos Educativos Flexibles*. <https://n9.cl/mm4z6>
- Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. (2010a). *Guía del docente. Modelo Aceleración del Aprendizaje*. <https://bit.ly/3zDzgLY>
- Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media. (2010b). *Manual Operativo. Modelo Aceleración del Aprendizaje*. <https://bit.ly/3wCXlk3>
- Monarca, H. A. (2013). Aportes de la investigación sobre transiciones escolares a la orientación educativa en ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 116–125. <https://doi.org/gjdb>
- Monarca, H. A., Rappoport, S., & Sanvodal, M. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 192–206. <https://bit.ly/3wzZxIU>
- Monje Álvarez, C. A (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. <https://bit.ly/3gOxBbE>
- Montoya Garcés, N. M., & Tamayo Gómez, M. I. (2014). *Situación de extraedad, ingreso tardío de los estudiantes al sistema escolar* [tesis de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://bit.ly/2YPqMAZ>
- Moreno Bernal, D. M. (2013). La Deserción Escolar: Un problema de Carácter Social. *Revista In Vestigium Ire*, 6(1), 115–124. <https://bit.ly/2Syl71T>
- Murillo Torrecilla, F. J., & Duk, C. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6 (1), 11–12. <https://bit.ly/3cPukcK>
- Murillo Torrecilla, F. J., & Román Carrasco, M. (2014). Consecuencias del trabajo infantil en el desempeño escolar: Estudiantes latinoamericanos de educación primaria. *Revista de investigación latinoamericana*, 49 (2), 84–106. <https://bit.ly/3wBYacQ>
- Ortiz Castañeda, B. E., & Suárez Vallejo, J. P. (2018). *La transición de los egresados del aula de aceleración del aprendizaje al AR en la IE Bernardo Arango Macías del municipio de La*

- Estrella - Antioquia. Colombia* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Universidad de Antioquia.
- Ortiz, L. y Betancourt, C. (2020). Evaluación del Programa de Aceleración del Aprendizaje: una apreciación estratégica hacia la educación inclusiva en el posconflicto. *Praxis & Saber*, 11(25), 97–110. <https://doi.org/gjdc>
- Ospina Porras, L. F., & Pérez Bravo, V. (2015). *Representaciones narrativas de la escuela por los niños, niñas y jóvenes del programa de aceleración del aprendizaje de la I. E Fe y alegría Luis Amigó* [tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Universidad de Antioquia. <https://bit.ly/3vC7k7E>
- Paiz, I. Y. (2016). *Sobriedad escolar y educación acelerada*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3gxaUvA>
- Parrilla, A., & Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 161–175. <https://doi.org/gjdd>
- Pérez Morales, J. I. (2007). *La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma inglés* [tesis doctoral, Universidad de Girona]. Repositorio de la Universidad de Girona. <https://bit.ly/3iPP1cI>
- Picardo, O., & Victoria, J. A. (2009). *Educación Acelerada: El Salvador: programas de aceleración*. Madrid Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/38n23XJ>
- Púñez Lazo, F. N. (2015). Evaluación para el aprendizaje: una propuesta para una cultura evaluativa. *Horizonte de Ciencia*, 5(8), 87–96. <https://bit.ly/3xzABl3>
- Ramos, I. N. (2016). Evaluación de los aprendizajes en la metodología flexible aceleración del aprendizaje para el desarrollo de competencias en la educación básica primaria en la institución educativa Santo Domingo Savio. *Revista de la Facultad de Educación*, 23, 106–14. <https://doi.org/gjdj>
- Restrepo Vallejo, D. (2018). *La autonomía intelectual en estudiantes del modelo educativo flexible aceleración del aprendizaje en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Biblioteca digital Universidad de Antioquia. <https://n9.cl/8mai>

- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. CIPPEC-Natura-Instituto Natura. <https://bit.ly/3q9srNB>
- Román Collazo, C. A., & Hernández Rodríguez, Y. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 1–14. <https://bit.ly/3q6KYdi>
- Romero Perea, L. A. (2012). *Aproximación a la experiencia: programa de aceleración del aprendizaje del colegio Nacederos de la ciudad de Cali* [tesis de pregrado, Universidad del Valle]. Biblioteca Digital Universidad del Valle. <https://bit.ly/2NK0idD>
- Rosabal García, E., Romero Muñoz, N., Gaquín Ramírez, K., & Hernández Mérida, R. A. (2015). Conductas de riesgo en los adolescentes. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 44, 218-229. <https://bit.ly/3cS1w3t>
- Ruíz Morón, D., & Pachano, L. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de Pedagogía*, 27(78), 33–69. <https://bit.ly/35ur7eT>
- Ruiz, D. (2007). *La extraedad escolar ¿Una anormalidad social?* Publicaciones Vicerrectorado académico. <https://n9.cl/zm91w>
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71–78. <https://bit.ly/3wwpRUl>
- Sánchez Benítez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11, 1–68. <https://bit.ly/3xrNv4o>
- Sanz, R., & Luján, E. (2013). La gestión del aula. En A. Sanz., et al (Eds.), *Docencia y práctica educativa Docencia y práctica educativa. La estilística en la educación* (pp. 85–124). Boreal Libros. pp. 11–21. <https://bit.ly/3xsXMgB>
- Save the Children. (2019). *Conflicto armado y crimen organizado no dan tregua a niñas, niños y adolescentes de América Latina*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. <https://bit.ly/2SzhbxV>
- Sebastián Fabuel, V. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas. De primaria a secundaria ¿traspaso o acompañamiento? *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativas*, (48), 159-183. <https://bit.ly/2TJVJGI>
- Secretaría de Educación de Antioquia. (2017). *Circular 000257 “Extraedad”*. <https://bit.ly/2VAGYno>

- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Criterios y orientaciones para atender a los alumnos de educación básica en situaciones extraedad*. <https://bit.ly/3xxTTqH>
- Segura Jiménez, F. L. (2018). *Propuesta académica dirigida a docentes para viabilizar el diagnóstico y adscripción de estudiantes en el modelo educativo flexible aceleración del aprendizaje en Tumaco y Pasto (Colombia)* [tesis de maestría, Universidad libre]. Repositorio Universidad Libre. <https://bit.ly/3zAw4jZ>
- Silva Esquivel, L. E. (2019). *Propuesta para el mejoramiento de la permanencia escolar y la reducción de la deserción escolar desde la implementación del Programa de Aceleración del Aprendizaje en los estudiantes extraedad del grado 604 en la Institución Técnica Oficial José Joaquín Casas del municipio de Chía (Cundinamarca)* [tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada]. Repositorio Universidad Militar Nueva Granada. <https://n9.cl/fegw2>
- Sotelo Riveros, W. M. (2015). *Transiciones académicas y socioemocionales de los estudiantes que pasan del programa aceleración del aprendizaje al AR en el Colegio Distrital Estrella del Sur* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. <https://bit.ly/3gc1x1u>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S. L. <https://bit.ly/3q3rJkW>
- Terigi, F. (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(7), 29 –47. <https://bit.ly/38dQUs6>
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de educación superior*, 71, 1-9. <https://bit.ly/3cSuBM6>
- Tomás, J., & Almenara, J. (2008). *Master en paidopsiquiatría*. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://bit.ly/2SalaAK>
- Torres González, J. D., Acevedo Correa, D., & Gallo García, L. A. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto Latinoamericano. *Cultura, Educación y Sociedad* 6, 157–187. <https://bit.ly/3iLs4qZ>
- Torres Sanabria, D. M. (2018). *Construcción y aplicación de una propuesta didáctica para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con extraedad* [tesis de

- maestría, Universidad de La Sabana]. Biblioteca Digital Universidad de La Sabana. <https://bit.ly/31D3znr>
- Varón, F. (2017). El fenómeno de la deserción escolar en un contexto local: estudio de la política municipal. *Revista DIXI*, 19 (26). <https://doi.org/gjdm>
- Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones sociales en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas*. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernand van Leer. <https://n9.cl/i5nlw>
- Zamora Poblete, G., & Moforte Madsen, C. (2013). ¿Por qué los estudiantes se cambian de escuela? Análisis desde las decisiones familiares. *Perfiles educativos*, 35, 48–62. <https://bit.ly/3cRyukt>
- Zea, A. A., & Galván, N. L. (2010). *Marco conceptual para la definición de un modelo educativo* [conferencia]. X Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad, Guadalajara, México. <https://n9.cl/rdw3v>

Anexos


Anexo 1. Protocolo de entrevistas semiestructurada

PARTICIPANTES		ESTUDIANTES EGRESADOS DEL MODELO ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE (MAA)		ACUDIENTES DE ESTUDIANTES EGRESADOS DEL (MAA)		DOCENTES	
CATEGORÍAS	Subcategorías	Grado sexto	Grado avanzado	Grado sexto	Grado avanzado	Del (MAA)	Del Aula regular (AR) (Grado 6°)
FENÓMENOS EDUCATIVOS	Transiciones educativas	¿Qué fue lo más difícil y lo más fácil que tuviste que vivir cuando pasaste de MAA al grado sexto? ¿Cómo te hubiera gustado que fueran tus profesores y las clases cuando empezaste el grado sexto?		¿Cuáles fueron las dificultades y/o fortalezas que manifestó (evidenció) su hijo/a en el proceso de adaptación del MAA al sexto? ¿Qué deberían tener en cuenta los profesores de sexto sobre los estudiantes que vienen del MAA?		¿Cuáles considera usted que son las mayores barreras para el aprendizaje que deben enfrentar los estudiantes una vez egresan del MAA? ¿Qué elementos deben considerar los maestros del grado sexto para facilitar la transición de los estudiantes del MAA al AR?	¿Cuáles son las mayores barreras para el aprendizaje que enfrentan los estudiantes egresados del MAA? ¿Qué elementos deben considerar los maestros MAA para facilitar la transición de los estudiantes del MAA al AR?
	Deserción escolar	¿Has pensado no seguir estudiando o cambiar de colegio? ¿Cuáles serían esos motivos?	Cuando ingresó al aula regular ¿Consideró abandonar la escuela? ¿Por qué?	¿Ha considerado retirar a su hijo/a de la escuela debido al proceso de transición del MAA al AR? ¿Por qué?	¿Consideró retirar a su hijo/a de la escuela debido al proceso de transición del MAA al AR? ¿Por	¿Cuáles son los motivos principales por los cuales los estudiantes promovidos del MAA desertan cuando llegan al AR? ¿Cuáles aspectos de la transición educativa considera que pueden influir en la deserción de un estudiante una vez es promovido al AR? ¿Por qué considera que son estos aspectos y no otros?	

					qué?		
	Extraedad escolar	¿Alguna vez se ha sentido excluido o discriminado por venir del MAA o por ser mayor que sus compañeros? ¿En cuáles situaciones?	¿Considera que la edad de su hijo/a lo pone en ventaja o desventaja con respecto al proceso académico en relación con el resto de sus compañeros? ¿Por qué?	¿Considera que la edad de su hijo/a lo puso en ventaja o desventaja con respecto al proceso académico cuando estuvo en el grado sexto en relación con el resto de sus compañeros? ¿Por qué?	¿Cuáles considera que son las fortalezas y dificultades académicas y relacionales del estudiante en condición extraedad al llegar al AR? ¿Cómo cree que influye la condición extraedad en el desempeño académico de los estudiantes?	¿Cuáles son las ventajas y desventajas de tener estudiantes con extraedad en el AR? ¿De qué manera considera que la condición de extraedad de un estudiante influye en la adaptación del proceso evaluativo en el AR?	
MODELOS EDUCATIVOS	Aceleración del Aprendizaje	¿Cómo te enseñaban y te evaluaban en el MAA?	¿Cómo te enseñaban y te evaluaban en el MAA?	¿En la evaluación escolar de su hijo/a cuáles diferencias ha notado este año en comparación con el anterior?	¿En la evaluación escolar de su hijo/a cuáles diferencias notó entre el MAA Y el grado sexto?	¿Conoce cuál es el proceso de evaluación en el AR? ¿Cuáles considera que son las diferencias más significativas en el proceso evaluativo entre ambas modalidades educativas? ¿Evidencia algún tipo de empalme entre las metodologías de evaluación del MAA y el AR?	¿Conoce cuál es el proceso de evaluación en el MAA? ¿Cuáles considera que son las diferencias evaluativas más significativas en el proceso evaluativo entre ambas modalidades educativas? ¿Evidencia algún tipo de empalme entre las metodologías de evaluación del MAA y el AR?
	Aula regular	¿Cómo te enseñaban y te evaluaban en grado sexto? ¿Cuál modelo te ha gustado más y por qué?	¿Cómo te enseñaban y te evaluaban en grado sexto? ¿Cuál modelo te ha gustado más y por qué? ¿Piensas que por la manera en que te evaluaban y enseñaban tuvo que ver con el			¿Cuáles aspectos	

			deseo de no volver a la escuela?			considera que deben incluirse en una estrategia de integración evaluativa entre ambas modalidades educativas para facilitar el tránsito de los estudiantes?	¿Cuáles aspectos considera que deben incluirse en una estrategia de integración evaluativa entre ambas modalidades educativas para facilitar el tránsito de los estudiantes?
PROCESOS EVALUATIVOS ESCOLARES	Evaluación de los aprendizajes	¿Para usted qué es evaluación escolar? ¿Para qué considera que sirve la evaluación en la escuela?			¿Para usted qué es la evaluación? ¿Para qué considera que sirve la evaluación? ¿Cuáles son los criterios con los cuáles evalúa a sus estudiantes?		
	Evaluación en la educación inclusiva	¿Cómo eres evaluado por tus maestros?	¿Cómo fuiste evaluado por tus maestros en el grado sexto?	¿Cómo valora la evaluación del grado sexto en comparación con la del MAA?	¿Cómo prepara a sus estudiantes para los procesos evaluativos propios del AR?	¿De qué manera considera en sus procesos evaluativos a los estudiantes que son provenientes del MAA?	
	Evaluación integral	¿Tienen alguna consideración por el hecho que vengas del MAA? ¿Cuáles?	¿Tuvieron alguna consideración por el hecho de venir del MAA? ¿Cuáles?	¿Cuáles dificultades o fortalezas evidenció en su hijo/a cuando fue evaluado por primera vez en el aula regular después de salir del MAA?		¿Qué dificultades en la evaluación ha notado en los estudiantes provenientes del MAA?	

Anexo 2. Fragmento de la matriz de codificación de las unidades de análisis

	A	B	C	D	E	F
1	Matriz de codificación Trabajo de grado					 UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
2	Identificación del material	Unidad de análisis y código	Participante	Categorías	Subcategorías	Observaciones
3	Entrevista	Lo más difícil fue la matemática que no entendía casi	EE1	Fenómenos_educativos	Transición educativa	
4	Entrevista	Lo más fácil fue relacionarme con mis compañeros	EE1	Fenómenos_educativos	Transición educativa	
5	Entrevista	Para ver como va el rendimiento en clase	EE1	Procesos_evaluativos_esc.	Evaluación para los apren.	
6	Entrevista	Me gustaba como me evaluaban en Aceleración	EE1	Procesos_evaluativos_esc.	Evaluación para los apren.	También Aceleración
7	Entrevista	Ella me decía que le daba un poquito duro porque sexto... como le digo, ya tenían cinco profesores, o sea, cada profesor era el que le daba a ella la materias. Eso es lo que le daba más dificultad a ella.	EA1	Fenómenos_educativos	Transición educativa	
8	Entrevista	Podría yo decirles que les tengan paciencia un poquito porque no es lo mismo estar en Aceleración que en sexto ahora que ella va a pasar allá.	EA3	Fenómenos_educativos	Transición educativa	
9	Entrevista	Por lo que yo vivo muy lejos de donde ellas están y les toca irse y venir a pie y por eso era uno de los motivos de que las iba sacar de allá.	EA3	Fenómenos_educativos	Deserción	

Anexo 3. Formato del consentimiento informado por estamento

TRABAJO DE GRADO:

EVALUACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA POSIBILIDAD PARA FACILITAR EL TRÁNSITO EDUCATIVO DE LOS ESTUDIANTES DEL MODELO ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE AL AULA REGULAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FEDERICO SIERRA ARANGO

Investigadores:

Daniel Guzmán Echavarría y Laura Katherine Valencia Sepúlveda

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ACUDIENTES

El propósito de este documento es proveer a los/as participantes una explicación sobre la naturaleza de la propuesta de trabajo, así como su rol en ella.

Con el fin de obtener el título como Licenciados en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Antioquia y de fortalecer la formación en investigación, se realiza el proyecto de grado denominado: *Evaluación y educación inclusiva: una posibilidad para facilitar el tránsito educativo de los estudiantes del modelo aceleración del aprendizaje al aula regular en la Institución Educativa Federico Sierra Arango*, que se desarrolla en el marco del curso práctica pedagógica II. El proyecto tiene como finalidad “Analizar la incidencia de los procesos evaluativos y de educación inclusiva en el tránsito educativo del modelo Aceleración del Aprendizaje al Aula regular en la Institución Educativa Federico Sierra Arango del Municipio Bello- Antioquia.”. La duración del proyecto es de tres semestres, en la que su participación será únicamente en la recolección de la información que se llevará a cabo a través de una entrevista con una duración aproximada de una hora. Es importante que usted considere que, su participación en este estudio es **completamente libre y voluntaria**, y que tiene derecho a negarse a participar o a suspender y dejar inconclusa su participación cuando así lo desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

En el desarrollo de la propuesta, se recogerá información que será estrictamente **anónima** y se aclara además que el uso de la información será solo con fines académicos y no evaluativos. El responsable de la guarda de los mismos serán los investigadores, quienes tomarán todas las medidas necesarias para el tratamiento de la información, su resguardo y custodia. Para ello, utilizará medios digitales a los que sólo podrán acceder las personas autorizadas, en este caso, el equipo de investigadores. Este documento original será guardado por los investigadores y se le dará copia a usted como participante.

Para garantizar el anonimato, se concertará la nominación de un **pseudónimo**, el cual será utilizado en las transcripciones y demás textos que se generen en el proceso. Para el registro de la información de la entrevista, se utilizará como medio audiovisual una grabadora digital. Asimismo, cabe aclarar que su participación **no involucra pago o beneficio económico** alguno,

y que su compromiso como participante es compartirnos información sobre el tránsito escolar que vivenció usted y su hijo/a cuando egresó del modelo Aceleración del Aprendizaje al aula regular.

La firma de este consentimiento implica la aceptación de los compromisos mencionados, así como la autorización para que la grabación de la entrevista (audio) y el uso del material que se produzca se pueda reproducir en los informes parciales y finales que se deriven de este proyecto, así como en la presentación de artículos o ponencias en eventos académicos.

Finalmente, se hace explícito que, si presenta dudas sobre este proyecto o sobre su participación en él, puede hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución del mismo.

De antemano agradecemos su participación.

Yo _____, acepto estas condiciones y me comprometo voluntariamente a participar en este proyecto; autorizo el uso de la información que surja de mi participación (expresiones orales, representaciones y textos generados en el proceso).

Pseudónimo: _____

Teléfono: _____

Firma y Fecha: _____

Contacto e Información de los investigadores:

Nombre: Daniel Guzmán Echavarría

Firma:

Correo electrónico: daniel.guzmane@udea.edu.co

Teléfono: 3008175927

Contacto e Información de los investigadores:

Nombre: Laura Katherine Valencia Sepúlveda

Firma:

Correo electrónico: lkatherine.valencia@udea.edu.co

Teléfono: 3015180404

TRABAJO DE GRADO:
EVALUACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA POSIBILIDAD PARA FACILITAR EL TRÁNSITO EDUCATIVO DE LOS ESTUDIANTES DEL MODELO ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE AL AULA REGULAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FEDERICO SIERRA ARANGO

Investigadores:

Daniel Guzmán Echavarría y Laura Katherine Valencia Sepúlveda

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES

El propósito de este documento es proveer a los/as participantes una explicación sobre la naturaleza de la propuesta de trabajo, así como su rol en ella.

Con el fin de obtener el título como Licenciados en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Antioquia y de fortalecer la formación en investigación, se realiza el proyecto de grado denominado: *Evaluación y educación inclusiva: una posibilidad para facilitar el tránsito educativo de los estudiantes del modelo aceleración del aprendizaje al aula regular en la Institución Educativa Federico Sierra Arango*, que se desarrolla en el marco del curso práctica pedagógica II. El proyecto tiene como finalidad “Analizar la incidencia de los procesos evaluativos y de educación inclusiva en el tránsito educativo del modelo Aceleración del Aprendizaje al Aula regular en la Institución Educativa Federico Sierra Arango del Municipio Bello- Antioquia.”. La duración del proyecto es de tres semestres, en la que su participación será únicamente en la recolección de la información que se llevará a cabo a través de una entrevista con una duración aproximada de una hora. Es importante que usted considere que, su participación en este estudio es **completamente libre y voluntaria**, y que tiene derecho a negarse a participar o a suspender y dejar inconclusa su participación cuando así lo desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

En el desarrollo de la propuesta, se recogerá información que será estrictamente **anónima** y se aclara además que el uso de la información será solo con fines académicos y no evaluativos. El responsable de la guarda de los mismos serán los investigadores, quienes tomarán todas las medidas necesarias para el tratamiento de la información, su resguardo y custodia. Para ello, utilizará medios digitales a los que sólo podrán acceder las personas autorizadas, en este caso, el equipo de investigadores. Este documento original será guardado por los investigadores y se le dará copia a usted como participante.

Para garantizar el anonimato, se concertará la nominación de un **pseudónimo**, el cual será utilizado en las transcripciones y demás textos que se generen en el proceso. Para el registro de la información de la entrevista, se utilizará como medio audiovisual una grabadora digital. Asimismo, cabe aclarar que su participación **no involucra pago o beneficio económico** alguno, y que su compromiso como participante es compartimos información sobre el tránsito escolar

que usted como estudiante vivenció cuando egresó del modelo Aceleración del Aprendizaje al aula regular.

La firma de este consentimiento implica la aceptación de los compromisos mencionados, así como la autorización para que la grabación de la entrevista (audio) y el uso del material que se produzca se pueda reproducir en los informes parciales y finales que se deriven de este proyecto, así como en la presentación de artículos o ponencias en eventos académicos.

Finalmente, se hace explícito que, si presenta dudas sobre este proyecto o sobre su participación en él, puede hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución del mismo.

De antemano agradecemos su participación y la de su hijo/a.

Yo _____, como acudiente de _____

_____, acepto estas condiciones y su participación voluntaria en este proyecto; autorizo el uso de la información que surja de su participación (expresiones orales, representaciones y textos generados en el proceso).

Pseudónimo del estudiante o menor: _____

Teléfono: _____

Fecha: _____

Firma del estudiante o menor: _____

Firma del acudiente: _____

Contacto e Información de los investigadores:

Nombre: Daniel Guzmán Echavarría

Firma:

Correo electrónico: daniel.guzmane@udea.edu.co

Teléfono: 3008175927

Contacto e Información de los investigadores:

Nombre: Laura Katerine Valencia Sepúlveda

Firma:

Correo electrónico: lkaterine.valencia@udea.edu.co

Teléfono: 3015180404

TRABAJO DE GRADO:
EVALUACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA POSIBILIDAD PARA FACILITAR EL TRÁNSITO EDUCATIVO DE LOS ESTUDIANTES DEL MODELO ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE AL AULA REGULAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA FEDERICO SIERRA ARANGO

Investigadores:

Daniel Guzmán Echavarría y Laura Katherine Valencia Sepúlveda

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA DOCENTES

El propósito de este documento es proveer a los/as participantes una explicación sobre la naturaleza de la propuesta de trabajo, así como su rol en ella.

Con el fin de obtener el título como Licenciados en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Antioquia y de fortalecer la formación en investigación, se realiza el proyecto de grado denominado *Estrategia evaluativa para el tránsito educativo del modelo aceleración del aprendizaje al aula regular*, que se desarrolla en el marco del curso practica pedagógica II. El proyecto tiene como finalidad “analizar el proceso evaluativo y de educación inclusiva en el modelo Aceleración del Aprendizaje y en el aula regular, que permita el diseño de una propuesta de integración que contribuya con el tránsito educativo de los estudiantes que son promovidos al grado sexto de la Institución Educativa Federico Sierra Arango del Municipio Bello- Antioquia”. La duración del proyecto es de tres semestres, en la que su participación será únicamente en la recolección de la información que se llevará a cabo a través de una entrevista con una duración aproximada de una hora. Es importante que usted considere que, su participación en este estudio es **completamente libre y voluntaria**, y que tiene derecho a negarse a participar o a suspender y dejar inconclusa su participación cuando así lo desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

En el desarrollo de la propuesta, se recogerá información que será estrictamente **anónima** y se aclara además que el uso de la información será solo con fines académicos y no evaluativos. El responsable de la guarda de los mismos serán los investigadores, quienes tomarán todas las medidas necesarias para el tratamiento de la información, su resguardo y custodia. Para ello, utilizará medios digitales a los que sólo podrán acceder las personas autorizadas, en este caso, el equipo de investigadores. Este documento original será guardado por los investigadores y se le dará copia a usted como participante.

Para garantizar el anonimato, se concertará la nominación de un **pseudónimo**, el cual será utilizado en las transcripciones y demás textos que se generen en el proceso. Para el registro de la información de la entrevista, se utilizará como medio audiovisual una grabadora digital. Asimismo, cabe aclarar que su participación **no involucra pago o beneficio económico** alguno, y que su compromiso como participante es compartirnos información sobre el proceso pedagógico del tránsito escolar que vivencian los estudiantes que egresan del modelo Aceleración del Aprendizaje al aula regular.

La firma de este consentimiento implica la aceptación de los compromisos mencionados, así como la autorización para que la grabación de la entrevista (audio) y el uso del material que se produzca se pueda reproducir en los informes parciales y finales que se deriven de este proyecto, así como en la presentación de artículos o ponencias en eventos académicos.

Finalmente, se hace explícito que, si presenta dudas sobre este proyecto o sobre su participación en él, puede hacer preguntas en cualquier momento de la ejecución del mismo.

De antemano agradecemos su participación.

Yo _____, acepto estas condiciones y me comprometo voluntariamente a participar en este proyecto; autorizo el uso de la información que surja de mi participación (expresiones orales, representaciones y textos generados en el proceso).

Pseudónimo: _____

Teléfono: _____

Firma y Fecha: _____

Contacto e Información de los investigadores:

Nombre: Daniel Guzmán Echavarría

Firma:

Correo electrónico: daniel.guzmane@udea.edu.co

Teléfono: 3008175927

Contacto e Información de los investigadores:

Nombre: Laura Katerine Valencia Sepúlveda

Firma:

Correo electrónico: lkaterine.valencia@udea.edu.co

Teléfono: 3015180404

Anexo 4. Propuesta educativa

Enlace: <https://bit.ly/3vyRsmw>

