

**REPRESENTACIONES DE ALGUNOS ESTUDIANTES  
EXTRAEDAD SOBRE EL VÍNCULO QUE  
ESTABLECEN CON SUS DOCENTES Y CON EL  
SABER QUE LES ENSEÑAN**

Autora

Inés Cristina Rendón Arroyave

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Departamento de Pedagogía  
Medellín, Colombia

2021

**Representaciones de algunos estudiantes extraedad sobre el vínculo que establecen con sus docentes y con el saber que les enseñan**

Inés Cristina Rendón Arroyave

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:  
Licenciada en Educación Básica Primaria

Asesora:

María Paulina Mejía Correa

Doctora en ciencias sociales y humanas

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2021

## **Dedicatoria**

Dedico este trabajo de grado a aquellas maestras que han dejado una huella memorable en mi vida.

Ruth María García Jiménez, mi mentora que con su amor y vocación me orientó en la infancia; ella la precursora en mi decisión de ser maestra.

Cecilia Pareja, mi maestra del alma, quien con cariño me enseñó y me determinó a luchar por los sueños pese a las adversidades que se me presentaran en la vida.

Claudia Patricia Gil Vélez, la amiga, la alfarera quien con afecto me formó en saberes y valores para la vida.

María Paulina Mejía Correa, maestra que con su vocación, profesionalismo y humanismo, fomentó en mí el espíritu investigador.

## **Agradecimientos**

A Dios, por ser mi fuerza, mi refugio y mi aliciente en todo momento.

A mi madre, por creer en mis capacidades, por su acompañamiento en las noches de estudio y de desvelo.

A mi esposo, por su apoyo incondicional, por sus palabras de aliento para no desfallecer en alcanzar mis logros académicos.

A mi ángel terrenal, mi hija, quien en muchos momentos me decía las palabras que a diario le expreso “quiero, puedo y soy capaz”.

A la I. E Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez de Fredonia, y toda su comunidad educativa, quienes han aportado a mi formación personal y pedagógica.

A la Universidad de Antioquia, por situar a los mejores profesionales que aportaron en mi cualificación como Licenciada en Educación Básica Primaria.

A mis compañeros de pregrado de los que aprendí tanto. A Luz Mery Bedoya Montoya y Felipe Rivera Hinstroza, aunque nos congregaba el estudio también lo fue la amistad.

A mi maestra asesora María Paulina Mejía Correa, que con amor, paciencia, entrega y profesionalismo acompañó y orientó cada momento de mi investigación.

## **Resumen**

Este estudio se realizó con la finalidad de comprender las representaciones que tienen algunos estudiantes extraedad sobre el vínculo con sus profesores y su relación con el saber, en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, sede Alicia Díez, del municipio de Fredonia-Antioquia. Para el desarrollo de este estudio se empleó una metodología cualitativa, a partir de la cual se diseñó y aplicó una entrevista semiestructurada dirigida a algunos estudiantes extraedad, entrevistas que posteriormente fueron analizadas y de las cuales se establecieron las categorías de tacto pedagógico, estrategias pedagógicas y relación con el saber. Los resultados de estas demuestran que los estudiantes entrevistados relacionan la calidad del vínculo que el maestro establece con ellos y la relación que pueda generar con su saber.

**Palabras clave:** extraedad, infancia, relaciones pedagógicas y representaciones.

## **Abstract**

This study carried out in order to understand the representations that some students have about the relationship with their teachers and their relationship with knowledge, in the Educational Institution Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, Alicia Díez headquarters, in the municipality of Fredonia-Antioquia. For the development of this study, a qualitative methodology was used, from which a semi-structured interview was designed and applied to some extra-age students, interviews that were later analyzed and from which the categories of pedagogical tact, pedagogical strategies and relationship with knowledge. The results of these shows that the interviewed students relate the quality of the bond that the teacher establishes with them and the relationship that it can generate with their knowledge.

**Keywords:** Extra-age, childhood, pedagogical relationships and representations.

## Tabla de contenido

	Pág.
Introducción.....	9
<b>1. Problema de investigación</b> .....	11
1.1 Descripción del problema .....	11
1.2 Antecedentes .....	15
<b>2. Objetivos</b> .....	23
2.1 Objetivo general .....	23
2.2 Objetivos específicos .....	23
<b>3. Marco Teórico</b> .....	24
3.1 Extraedad e infancia .....	24
3.2 Infancia y relaciones pedagógicas .....	28
3.3 Representaciones .....	30
<b>4. Metodología</b> .....	33
4.1 Paradigma .....	33
4.2 El enfoque o marco referencial .....	34
4.3 Métodos de Investigación .....	34
4.4 Muestra/Población .....	35
4.5 Procedimiento .....	36
<b>5. Resultados y discusiones</b> .....	37
<b>6. Conclusiones</b> .....	52
Referencias Bibliográficas .....	55
Anexos .....	59
Anexo 1. Consentimiento informado padres de familia .....	59
Anexo 2. Consentimiento informado estudiantes .....	60

## Lista de figuras

	<b>Pág.</b>
Figura 1 Picnic literario.....	37
Figura 2 Ambientación.....	38
Figura 3 La profesora Rosaura .....	39
Figura 4 Cesta de las emociones.....	40
Figura 5 El maestro ideal.....	41



## Introducción

“Antes que hacer énfasis en contenidos y saberes, la educación debería priorizar la relación de los sujetos con ambos” (Frigerio, 2018, p.1)

Educar es un oficio que no debe pensarse desde la neutralidad, en la medida que este es constitutivo de la subjetividad. Lo anterior implica que cada proceso de educación es distinto, aunque en él se integren elementos compartibles. Desde esta visión, la acción de educar conjuga las representaciones de quien educa y de quien es educado, las cuales si bien, por su naturaleza son distintas se encuentran e influyen en la percepción y vínculo que el estudiante obtenga con su saber.

Ahora bien, cuando además de la disimilitud en las representaciones de los educadores y estudiantes, estos últimos poseen una condición diferencial (de índole social, económico, cognitivo, etc.), que hace que su proceso educativo no sea regular, por ejemplo, que no vaya a la par con los de compañeros que si bien tienen la misma edad se encuentra en un grado académico superior, se profundiza la complejidad de la relación entre dichos estudiantes y sus educadores, lo que implica, por un lado, un grado de especialización y sensibilidad del educador para entender los retos que posee el enseñar a este tipo de estudiantes; y por otro lado, un nivel de participación activa y disposición por parte de los estudiantes para, de este modo, generar vínculos y con base a ello fortalecer su proceso de aprendizaje y la relación que estos tienen con el saber.

Por lo anterior, el presente estudio se desarrolla con la finalidad de comprender las representaciones que tienen algunos estudiantes extraedad sobre el vínculo con sus profesores y cómo este influye en la relación que estos estudiantes tienen con el saber. Este estudio se realiza en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, sede Alicia Díez, del municipio de Fredonia, Antioquia, con algunos estudiantes extraedad que pertenecieron al grupo de Aceleración del Aprendizaje y que en el presente se encuentran integrados en el aula regular.

El estudio se encuentra dividido en seis apartados. En el primero, se hace la contextualización y el desarrollo de la problemática transversal al fenómeno objeto de estudio. En el segundo, se plantean los objetivos de la investigación. Seguidamente, en el tercero, se realiza el marco teórico, en el cual se profundizó en categorías como “extraedad e infancia”, “relaciones pedagógicas” y representaciones”. Luego, en el cuarto se generó la metodología de investigación. En el quinto se presentan las categorías fruto del análisis de las entrevistas realizadas con los y las estudiantes las cuales dan cuenta de algunas representaciones sobre el vínculo con los maestros y su relación con el saber. En el sexto y último apartado se presentan las conclusiones del estudio.

## **1. Problema de investigación**

### **1.1 Descripción del problema**

La Asamblea General de Naciones Unidas (2015) en la declaración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), reconoce la importancia del papel que cumple la educación en la generación y distribución de oportunidades de bienestar dentro de la sociedad, las cuales van desde la autorrealización de los ciudadanos, hasta la movilización socioeconómica de los territorios. En el marco de la adopción de los ODS y conscientes de la importancia de tener ciudadanos educados, algunos países como Colombia se han dirigido a ampliar el acceso a la educación y las tasas de matriculación en todos los niveles, en aras de proporcionar un servicio educativo de calidad, pertinente y coherente con las necesidades latentes del contexto nacional.

En Colombia se han trabajado aspectos como cobertura y calidad de la educación, la garantía integral del servicio educativo incluye la superación de algunas problemáticas a las que se enfrenta la educación, dentro de las que se encuentra, según Restrepo A. (2014) “la presencia de alumnos en condición de extraedad en las aulas de las entidades de educación públicas” (p. 12).

La condición extraedad es aquella que, según el Ministerio de Educación Nacional – MEN (2010), es presentada por estudiantes que tienen un desfase de por lo menos dos o tres años, entre su edad y la edad esperada para cursar determinado grado. En palabras de Luque, Morales y Reinoso (2018), la condición de extraedad genera una disyuntiva en lo que respecta a la práctica pedagógica, ya que, generalmente estos estudiantes son considerados mayores para estar en aula regular o muy jóvenes para ser atendidos como población adulta.

En consonancia con lo anterior, Ruiz y Pachano (2006) expresan que la condición extraedad es un “fenómeno asociado a la repitencia escolar y al ingreso tardío al sistema

escolar” (p. 33), el cual lleva consigo un conjunto de efectos negativos para el sistema educativo y, particularmente, para los estudiantes: la segregación, la exclusión, el fracaso escolar y la deserción generalizada. Al respecto, Linares (1998), indica que la condición extraedad puede generar en el estudiante lesiones afectivas significativas ya que estos “no tienen capacidad para pensarse como diferentes en relación con los demás en cuanto a sus procesos de aprendizaje y como iguales en cuanto a sus derechos y oportunidades, por tanto, comienza a sentirse relegado del grupo” (p.1).

En atención a la anterior problemática el MEN desde el año 1998 adoptó el modelo flexible de “Aceleración del Aprendizaje”, el cual busca generar una propuesta pedagógica diferencial que posibilite a los estudiantes extraedad continuar de forma efectiva con su proceso de aprendizaje y ser incluidos de forma integral en las instituciones educativas. Sin embargo, pese a la incorporación de este modelo, diversos autores (Torres, 2018; Luque, Morales y Reinoso, 2018; Bernal, Daza y Jaramillo, 2015) afirman que el problema de la segregación y los efectos que se derivan del mismo no se extinguen.

Un caso específico que permite entender la dimensión de la problemática mencionada es el del grupo de Aceleración del Aprendizaje de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, sede Alicia Díez, del municipio de Fredonia, Antioquia. En la actualidad se ha identificado que en este grupo existen algunos problemas de relacionamiento entre los estudiantes extraedad y sus docentes, de igual modo, se identifica que los estudiantes, en términos generales, se muestran desmotivados con su proceso de aprendizaje, elemento que se exterioriza en su desempeño académico y en su actitud reacia en algunos momentos de las clases.

Si bien desde el grupo de Aceleración del Aprendizaje la Institución Educativa objeto de estudio propende por apoyar a sus estudiantes y fortalecer en ellos elementos como la confianza y el deseo de terminar sus estudios, este grupo es todo un reto para la institución y, particularmente, para la maestra encargada; en primer lugar, por ser un grupo heterogéneo, pues está conformado por niños y niñas cuyas edades oscilan entre los 9 años y los 15 años;

en segundo lugar, de acuerdo con un diagnóstico por parte de la institución educativa en cabeza de las maestras y de la docente del grupo de aceleración, la escuela y este grupo está conformado por algunos estudiantes con problemas de disciplina y con poco respeto por la norma.

Esta situación ha generado que una gran parte de los docentes indiquen apatía y rehúyan a la posibilidad de acompañar el grupo de Aceleración del Aprendizaje, ya que, para ellos, se genera una “carga adicional” y un desgaste, debido a la configuración del grupo y al tipo de propuesta pedagógica que en él debe aplicarse.

A lo anterior se suma el hecho de que algunos estudiantes regulares de otros grados se burlan de los estudiantes extraedad, los señalan y los excluyen; esto, además de generar una situación compleja e incómoda para los estudiantes extraedad, puede provocar una afectación inconmensurable en su proceso de aprendizaje, fragmentar su motivación e incidir en la decisión de desertar de su proceso académico.

Lo anterior puede tener una influencia sobre la forma en la cual algunos estudiantes de extraedad establecen relaciones con docentes y compañeros, en la medida que, si estos estudiantes se sienten excluidos, pueden generar resistencia ante elementos relacionados con el aprendizaje y la convivencia; lo que, en últimas, podría condicionar su relación con el saber y deteriorar las ganas del estudiante de continuar con su proceso académico.

Respecto a los estudiantes regulares de otros grados, es claro que la institución educativa debe desarrollar procesos de intervención direccionados a la sensibilización y concientización, que les permita respetar las diferencias y apoyar a sus compañeros, sin juzgar su posición.

No obstante, al ser el docente un actor significativo para el proceso educativo de los escolares ya que se hace necesario identificar, específicamente cuales son las representaciones de algunos estudiantes de extraedad sobre el vínculo que establecen con sus

docentes, pues, a partir de esta información se podrá generar un proceso interpretativo que permita develar la influencia de dicho vínculo con la relación que el estudiante desarrolle con su propio saber.

En consonancia con lo anterior, es menester resaltar que el vínculo docente-estudiante, nace si la oferta del primero es aceptada por el segundo, como lo explica Mejía (2008)

El maestro como representante de la institución le ofrece al alumno un vínculo particular con el saber. Si para el alumno ese ofrecimiento cobra valor, se operará, en él, un consentimiento, en consecuencia, le demandará al maestro, le solicitará que continúe dándole eso que le produce satisfacción. De este modo, si la oferta suscita una demanda, se inaugurará el vínculo educativo. (p. 190)

Es el docente entonces un actor clave para que el estudiante tenga mayor filiación con su proceso educativo, dicho de otro modo, de un docente inspirador, capaz de motivar el aprendizaje y de ofrecer conocimiento en vez de imponerlo, pueden emerger estudiantes interesados por mejorar sus competencias, ampliar sus conocimientos y aprender de forma proactiva.

Otro de los autores que habla del vínculo docente- estudiante, es Freud (1914), particularmente en su texto *La psicología del colegial*, en donde el autor manifiesta que la relación que tienen los estudiantes con el saber está indiscutiblemente mediada por la relación que tienen con los maestros, que son vistos como ejemplos a seguir, y precisamente esa admiración lleva a que los estudiantes tengan mayor filiación con sus procesos de aprendizaje y, en general, una mejor relación con el saber.

En consecuencia, lo que busca este estudio es identificar la manera en la cual los estudiantes extraedad conciben el vínculo que tienen con su docente y, como a partir de allí se relacionan con el saber. Este estudio es pertinente porque permitirá entender la visión de

los estudiantes, saber qué opinan respecto a la relación con su docentes, conocer sus dudas, incertidumbres, pero también los puntos favorables de dicha relación, lo cual podrá sentar la base para que desde la institución educativa se comience a trabajar en la inclusión de los estudiantes extraedad y, a partir de allí, mitigar la deserción escolar y propender por una educación de calidad para estos, independientemente de la edad que posean y respetando el proceso de aprendizaje individual y diferencial de cada estudiante.

## **1.2 Antecedentes**

Con la finalidad de identificar las contribuciones relevantes en investigaciones existentes en torno al tema de las representaciones de los estudiantes extraedad sobre el vínculo que establecen con sus docentes y la influencia en su relación con el saber, en este apartado se realiza la revisión de antecedentes de investigación. Los antecedentes por presentar están en el contexto nacional (Colombia) y local (Medellín, Antioquia).

Con relación a las investigaciones nacionales, se encontró el estudio de Bustos (2020), el cual se dirige a analizar los procesos de inclusión de estudiantes extra- edad en un colegio de Bogotá. La metodología usada por la autora para la realización de su estudio se centró en la sistematización de experiencias, a partir de la aplicación de entrevistas dirigidas a estudiantes y docentes, con la finalidad de visibilizar su percepción frente a las debilidades, fortalezas, aprendizajes, cambios que evidencian en el modelo de educación de aceleración del aprendizaje. Dentro de los resultados de este estudio, se logra identificar que para los estudiantes extraedad el programa cumple con su misión; además, la relación que los docentes establecen con los estudiantes es valorada en gran medida por esto últimos, quienes resaltan que, en términos generales, sus docentes tienen la paciencia, disposición, afectividad, los escuchan y buscan siempre apoyarlos.

Bustos (2020), indica que un elemento fundamental para que existan relaciones positivas entre los estudiantes extraedad y los docentes, es que estos últimos están atentos a abordar de forma integral las necesidades de los estudiantes; por ejemplo, “saben los

momentos donde el estudiante es carente de atención, en donde también se debe trabajar con sus familias desde orientación y coordinación” (Bustos, 2020, p. 121). Así pues, los docentes de la institución estudiada por la autora tienen presente la idea de que los estudiantes extraedad poseen la capacidad de dar lo mejor de sí mismos y tiene las mismas posibilidades que los estudiantes regulares<sup>1</sup>. Dicha idea se transmite a los estudiantes extraedad quienes a partir de ella se sienten seguros y empoderados en su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, de acuerdo con la investigación de Bustos (2020), la Institución Educativa no hace trazabilidad de los procesos de los estudiantes extraedad una vez estos salen de las aulas de aceleración de aprendizaje; es decir, falta un acompañamiento que asegure que estos estudiantes puedan tener un proceso de aprendizaje efectivo en las aulas regulares. Este es un elemento que debe tenerse en cuenta en futuros estudios, ya que el acompañamiento de los estudiantes que estuvieron en aulas de Aceleración de Aprendizaje es un elemento fundamental para garantizar la sostenibilidad de las acciones realizadas por los docentes para nivelar a estos estudiantes y que estos puedan seguir con su proceso educativo de forma regular.

Particularmente, el estudio de Bustos (2020), permite identificar cómo la falta de acompañamiento de los estudiantes extraedad puede ser un factor condicionante en su relación con el saber.

Otro estudio identificado a nivel nacional realizado específicamente en la ciudad de Bogotá es el de Castillo, Moscozo y Rubio (2020), el cual se centró en analizar las experiencias en la escuela desde la voz de jóvenes (de 11 a 16 años) en extraedad. La metodología usada por los autores se centró en la aplicación del método biográfico-narrativo, a partir del cual se brindó la posibilidad a los estudiantes extraedad participantes que expusieran de forma libre y espontánea su postura frente a los retos, problemáticas, ventajas de pertenecer a un grupo de aceleración de aprendizaje. Este estudio se realizó a partir del

---

<sup>1</sup> Estudiantes cuya edad corresponde al grado que cursan, según lo estipulado por el MEN.



paradigma hermenéutico interpretativo, aspecto que permitió entender la problemática desde la mirada de los actores (estudiantes), salvaguardando sus subjetividades. Los resultados de este estudio demuestran que existen tensiones entre estudiantes extraedad y docentes, entre las cuales se encuentra principalmente las fallas en la comunicación y el desacuerdo de los estudiantes por la incorporación de estrategias de enseñanza tradicionales por parte de los docentes.

Respecto a la investigación de Castillo, Moscozo y Rubio (2020), los resultados concluyen que la falla en la comunicación y la falta de innovación de los docentes hace que los estudiantes extraedad se desmotiven por el aprendizaje. Esta es una premisa que ha de tenerse en cuenta en la investigación en curso, específicamente al momento de desarrollar el trabajo de campo, pues es importante conocer cuál es la representación que tiene los estudiantes extraedad de la I.E objeto de estudio frente a la comunicación con sus docentes y las estrategias pedagógicas que estos últimos aplican en el aula. Lo anterior, permitirá entender si la comunicación y la innovación son elementos que condicionan o influyen en la percepción que los estudiantes tienen sobre su proceso de aprendizaje, ya que la investigación de Castillo, Moscozo y Rubio (2020) no hace una profundización en torno al tema.

Continuando con la revisión de antecedentes, se destaca el estudio de Bernal y Calderón (2019), centrado en analizar los atributos de la competencia científica de los estudiantes del programa de aceleración del aprendizaje en comparación con el desarrollo de la misma competencia en estudiantes de las aulas regulares en una institución educativa de la ciudad de Barranquilla. Para la realización de este estudio los autores se basaron en una metodología cualitativa-documental, enfocada en la revisión de la literatura sobre las dos categorías que abordan el problema, a saber: las competencias científicas y la aceleración del aprendizaje. Los resultados del estudio permiten identificar que existe diferencia en cuanto al desarrollo de la competencia científica entre los estudiantes provenientes de aceleración y los provenientes de aulas regulares, pese a que compartan el mismo contexto económico y sociocultural, esto se debe, en gran parte, a que los estudiantes del grupo extraedad no han recibido los mismos contenidos que los estudiantes regulares, o si los han recibido no ha sido

desde un enfoque diferencial, es decir, con estrategias didácticas y acciones innovadoras de los docentes (como el aprendizaje significativo y el trabajo cooperativo), atendiendo a las necesidades específicas de estos estudiantes.

La anterior investigación es importante en la medida que posibilita entender y visibilizar la marcada brecha entre estudiantes extraedad y estudiantes regulares, y el hecho de que esta brecha se esté acrecentado, en parte, porque los docentes no desarrollan las estrategias y metodologías educativas idóneas para los estudiantes extraedad, los cuales, por sus antecedentes y condiciones, debería recibir una educación con enfoque diferencial, atendiendo a sus necesidades de enseñanza específicas. Hay que resaltar que el estudio realizado es de carácter documental y carece de la voz de los estudiantes. Lo anterior resulta significativo para nuestra propuesta de investigación, la cual busca escuchar las voces y sentires de los estudiantes extraedad en lo relativo al vínculo que establecen con sus docentes y su relación con el saber.

Otro estudio es realizado por Silva (2019), cuyo objetivo fue identificar las estrategias para la permanencia escolar y reducción de índices de deserción escolar en los estudiantes del programa de Aceleración del Aprendizaje de una institución educativa de Chía, Cundinamarca. La metodología del estudio fue descriptiva- cualitativa, a partir de la cual se diseñaron y aplicaron instrumentos de generación de la información como es el caso de la entrevista semiestructurada y la encuesta. Los resultados demuestran la importancia de que los docentes de los grupos de estudiantes extraedad tengan flexibilización curricular, de este modo, se puedan ajustar a las necesidades de sus estudiantes y contribuir a su desarrollo. El estudio concluye que, además de la flexibilización curricular, es indispensable que los estudiantes extraedad identifiquen en el docente un apoyo, para eso es importante que se revisen la manera en la cual ambos actores se relacionan.

La conclusión a la cual llega Silva (2019) en su estudio, es precisamente el punto de partida de la investigación en curso, a saber: conocer las representaciones de los estudiantes

extraedad en torno a las relaciones con sus docentes y determinar cómo a partir de allí estos estudiantes perciben su relación con el saber.

Otro estudio fue desarrollado por Segura (2018), el cual se centró en el diagnóstico de lenguaje, matemáticas y desarrollo psicosocial de estudiantes extraedad para identificar las fortalezas y dificultades y, con base en ello, optimizar la implementación del Modelo Aceleración del Aprendizaje en un Colegio de Pasto. Se identificó que los estudiantes extraedad tenían un desempeño semejante al de los estudiantes regulares, esto es posible a partir de los procesos de enseñanza desarrollados por parte de los docentes; sin embargo, se identificó que este estudio no profundiza en aspectos como las relaciones interpersonales entre los estudiantes extraedad y docentes, razón por la cual se justifica la importancia y pertinencia de la investigación en curso.

Ahora bien, a nivel local, se encontró el estudio de Pareja, Mejía y Giraldo (2019), desarrollada en la ciudad de Medellín, cuyo objetivo consistió en describir y comparar la motivación para el aprendizaje entre dos grupos de estudiantes (regulares y extraedad). Los autores analizaron los diferentes factores relacionados con grupo, edad, sexo y condición socioeconómica que potencian o disminuyen la motivación y la ansiedad para el aprendizaje y el rendimiento académico; y que involucran directamente su permanencia, deserción o nueva vinculación con el sistema educativo. Este fue un estudio con enfoque metodológico cuantitativo, transversal de tipo descriptivo-comparativo. Dentro de las conclusiones del estudio se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas en la motivación para el aprendizaje y la ejecución entre ambos grupos (regulares y extraedad), ya que los estudiantes regulares cuentan con mayor capacidad de trabajo y rendimiento que los estudiantes extraedad.

Es importante indicar que, la investigación de Pareja, Mejía y Giraldo (2019), no especifica porqué los estudiantes regulares tienen mayor capacidad de trabajo que los estudiantes extraedad, ni si esto tiene que ver con la calidad y tipo de relación que los

docentes gestan con este grupo de Aceleración de Aprendizaje, objeto y pretensión de la presente investigación.

Otro estudio a nivel local es el de Arboleda (2019), cuyo objetivo se centró en analizar la implementación del modelo Aceleración del Aprendizaje del grado 6° de una I.E de la ciudad de Medellín, con el fin de identificar retos, avances y limitaciones académicas de los estudiantes extraedad de este grupo. Como instrumentos para la generación de la información se desarrollaron entrevistas y grupos focales a estudiantes, docentes y un directivo. Dentro de los resultados se identificó una latente dificultad en la construcción de la relación maestro-alumno, caracterizada porque los estudiantes se muestran reacios y apáticos frente al proceso de aprendizaje, esta situación se deriva en gran parte por las metodologías tradicionalistas que los docentes aplican y su poca capacidad de aportar significativamente en el proceso de enseñanza, dado que no están lo suficientemente cualificados para trabajar con un grupo extraedad. Lo anterior es un limitante para que los estudiantes extraedad tengan un aprendizaje significativo desde el material educativo proporcionado por sus docentes y, por ende, se les dificulte nivelarse e ingresar a un grupo de estudiantes regulares.

Finalmente, se encontró el estudio de Restrepo (2018) dirigido a analizar la autonomía intelectual en estudiantes del modelo educativo flexible Aceleración del Aprendizaje en una Institución Educativa de la ciudad de Medellín. Este estudio fue llevado a cabo mediante el enfoque de investigación cuantitativa con diseño no experimental, de tipo ex post-facto, en donde participaron dos grupos de estudiantes. Los resultados mostraron que, al analizar a los grupos de estudiantes participantes en el estudio por separado, los estudiantes provenientes de Aceleración no presentan ninguna diferencia en su autonomía intelectual<sup>2</sup> en relación con los estudiantes regulares. Y los estudiantes provenientes de la educación regular no presentan

---

<sup>2</sup> Capacidad del ser humano que se desarrolla y se fortalece cotidianamente en contexto, una capacidad de aprendizaje caracterizada por la interacción social y la iniciativa personal, mediante las cuales se establecen metas, se planifica, se ejecuta, se hacen seguimientos y se evalúa siendo conscientes de la responsabilidad individual y social que ello conlleva (Restrepo, 2018).

diferencias en los factores intelectuales; sin embargo, si presentan diferenciales en aspectos sociodemográficos, específicamente como la configuración familiar.

El estudio de Restrepo D. (2018), demuestra que los estudiantes extraedad tienen las mismas posibilidades de aprender que los estudiantes regulares, en la medida que gozan de autonomía intelectual. Sin embargo, esta es una afirmación que conduce al siguiente cuestionamiento: ¿por qué a algunos estudiantes extraedad se les dificulta el aprendizaje? Lo anterior, lleva a revisar si elementos como las representaciones que los estudiantes extraedad tienen en torno a la relación de sus docentes influye en su relación con el saber, elemento que será abordado en el presente estudio.

Los antecedentes nacionales y locales identificados, en términos generales se dirigen a revisar las dificultades en el proceso del aprendizaje que los estudiantes extraedad poseen en relación con los estudiantes regulares; además, en las tensiones existentes entre estos estudiantes extraedad y sus docentes. La mayoría de las investigaciones encontradas hallaron que, en efecto, el rol del docente es importante, pues este es el mediador de los procesos educativos de los estudiantes extraedad; pero se reitera que estas investigaciones no abordan específicamente las relaciones que se gestan entre docentes y estos estudiantes, ni exponen cómo ello se deriva para los estudiantes extraedad en una relación particular con el saber.

Cabe resaltar que las investigaciones nacionales y locales encontradas se realizaron en instituciones educativas, tres de ellas en Bogotá, una en Barranquilla, una en Pasto, una en Chía Cundinamarca y las dos investigaciones locales encontradas se realizaron en Medellín. Lo anterior es muy importante, dado que no se hallaron investigaciones documentadas frente al objeto de estudio en el suroeste antioqueño.

De igual modo, ningún estudio de forma directa se dirige a analizar las representaciones de los estudiantes extraedad sobre el vínculo que establecen con sus docentes y la relación con el saber, elemento del cual se ocupará esta investigación, bajo la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las representaciones de algunos estudiantes extraedad sobre el vínculo que establecen con sus docentes y su relación con el saber, en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, sede Alicia Díez, del municipio de Fredonia - Antioquia?

## **2. Objetivos**

### **2.1 Objetivo general**

Comprender las representaciones que tienen algunos estudiantes extraedad sobre el vínculo con sus profesores y su relación con el saber, en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, sede Alicia Díez, del municipio de Fredonia - Antioquia.

### **2.2 Objetivos específicos**

- Identificar las representaciones que tienen algunos estudiantes extraedad sobre el vínculo con sus profesores y su relación con el saber, en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, sede Alicia Díez, del municipio de Fredonia - Antioquia.
- Analizar las representaciones que tienen algunos estudiantes extraedad sobre el vínculo con sus profesores y su relación con el saber, en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, sede Alicia Díez, del municipio de Fredonia - Antioquia.
- Presentar algunas tendencias encontradas sobre las representaciones que tienen algunos estudiantes extraedad del vínculo con los maestros y su relación con el saber.

### 3. Marco Teórico

#### 3.1 Extraedad e infancia

Es importante resaltar que el concepto de “extraedad” ha sido poco abordado y desarrollado en la literatura académica actual, de hecho, la definición de este es desarrollada en Colombia por el Ministerio de Educación Nacional - MEN (2010), el cual establece que la extraedad “es 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” (p.1). Así pues, por ejemplo, un estudiante que tenga diez o más años que se encuentre en grado segundo es un estudiante extraedad, ya que en este nivel la edad promedio es siete u ocho años. En consonancia con lo anterior, Ruiz y Pachamo (2006); establecen que “la situación de extraedad escolar puede considerarse de manera preliminar y aproximativa, como un desfase entre la edad cronológica y la edad escolar; es decir, que la edad cronológica está por encima de la edad escolar que el sistema educativo establece como preferible” (p.1).

La extraedad puede ser consecuencia de factores sociales y familiares que provocan el ingreso tardío de los estudiantes a la escuela; así mismo, puede desarrollarse a partir de la repetición de grados y la deserción constante. Pero, estos elementos mencionados tienen unos motivos de fondo, entre los cuales se encuentran: “el desplazamiento forzado, los distintos factores de violencia, la dispersión de la población, la precaria situación económica de las familias, el trabajo infantil y las prácticas culturales de algunos grupos étnicos, entre otros” (MEN, 2010, p. 9). Para Bernal, Daza y Jaramillo (2015) la extraedad es un factor que conlleva a problemas en la adquisición de empleo y, según Filardo (2010) a problemas de salarios inferiores, pues se requieren otros niveles de educación para acceder a cargos de mayor nivel.

En Colombia los estudiantes extraedad reciben una atención educativa diferencial a través de programas y proyectos dirigidos a garantizar su acceso y continuidad en el sistema



educativo, además, les permiten nivelar su desfase edad-grado existente. De acuerdo con el MEN (2019) “la atención educativa a estudiantes en extraedad se desarrolla mediante tres niveles que corresponden con los siguientes grados educativos: 1) Procesos Básicos: Grado cero; 2) Aceleración Primaria: de 1° a 5°; 3) Aceleración Secundaria: de 6° a 9°”. Cabe resaltar que una vez el estudiante se ha nivelado, puede dar continuidad a sus estudios en el sistema regular, finalizar la básica primaria o la básica secundaria.

Es importante indicar que los estudiantes extraedad, se encuentran en un proceso de nivelación en aulas especiales, llamadas “aulas de Aceleración de Aprendizaje”; en estas aulas comparten con otros estudiantes extraedad, pero no con compañeros de aulas “regulares”. En consonancia con lo anterior, es importante resaltar que “Aceleración del Aprendizaje” es un modelo educativo dirigido a población en extraedad entre los 9 y los 17 años que no han tenido la posibilidad de terminar sus estudios, que busca impulsar a los estudiantes a que avancen varios grados y se nivelen, para que así puedan superar el desfase edad-grado. Este modelo se incorpora a partir de procesos interdisciplinarios en donde se tiene como base o premisa principal que el estudiante es el centro del proceso educativo, de allí que sea este quien tiene la capacidad de desarrollar competencias básicas para continuar con su aprendizaje y no desertar del sistema educativo.

El modelo Aceleración del Aprendizaje tiene una duración de 1 año, en el cual los estudiantes extraedad reciben clases dirigidas a fortalecer su lecto-escritura, conocimientos matemáticos, ciencias sociales, ciencias naturales y competencias ciudadanas. Según el MEN (2010), al finalizar el año lectivo se espera que todos los estudiantes extraedad sean promovidos; sin embargo, en casos concretos donde los estudiantes no logren alcanzar los niveles de desempeño académico esperados, deberán ser evaluados por la Institución Educativa y, en conjunto se decidirá si es o no promovido.

A partir del Modelo Aceleración del Aprendizaje, se contribuye al ámbito económico, social y político. En lo económico, porque al ampliarse la cobertura y subsanarse una necesidad latente, se promueve una mayor inyección de recursos al sistema educativo. Social,

porque el modelo genera un beneficio directo para estudiantes y sus familias, además permite la reducción de fracaso escolar, lo que se traduce en mejorar la calidad de vida de las familias. Político, en tanto, se está dando garantía a los deberes que constitucionalmente se le asignan al Estado frente a garantizar la educación y atender de forma diferencial a comunidades vulnerables.

Los grupos de Aceleración del Aprendizaje deben ser de no más de 25 estudiantes, así mismo, deben estar ubicados en un aula semejante a las demás aulas regulares del establecimiento educativo, en condiciones que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, se indica que esta aula está a cargo de un docente de básica primaria con dedicación exclusiva para el aula de Aceleración del Aprendizaje (MEN, 2010).

Ahora bien, una vez se introduce teóricamente el concepto de extraedad, es necesario ahondar en el tema de la infancia pues, todos los estudiantes extraedad, aunque sobrepasan la edad para estar en un grado educativo, no dejan de ser menores de edad de acuerdo con el concepto jurídico de niño, titulares de derechos de interés superior, como es el caso del derecho a la educación, dignidad y buen trato.

Con relación a la categoría “Infancia”, es menester citar a Matthews (2018), quien indica que la concepción de la infancia ha cambiado históricamente y difiere entre culturas e incluso entre teóricos. Ariès (1962) en su influyente libro *“El niño y la vida familiar en el antiguo régimen”* explicaba que, por ejemplo, las representaciones de niños en la época medieval eran la de un "pequeño adulto". De igual modo, Ariès (1960), indicó que en la Edad Media, los niños vivían mezclados con los adultos, desde que se les consideraba capaces de desenvolverse sin ayuda de sus madres (a partir de los siete años). Por su parte, Shahar (1990), encontró evidencia de que algunos pensadores medievales entendían que la infancia estaba dividida en etapas bien definidas.

Una razón para ser escépticos sobre cualquier afirmación de discontinuidad radical, al menos en las concepciones occidentales de la infancia, surge del hecho de que, incluso hoy, la visión dominante de los niños encarna lo que se podría llamar una “concepción

aristotélica” de la infancia. Según Aristóteles, hay cuatro tipos de causalidad, uno de los cuales es la causalidad final y otro es la causalidad formal. Aristóteles piensa en la “Causa Final” de un organismo vivo como la función que el organismo realiza normalmente cuando alcanza la madurez. Él piensa en la “Causa Formal” del organismo como la forma o estructura que normalmente tiene en la madurez, donde se cree que esa forma o estructura permite al organismo realizar bien sus funciones. Según esta concepción, un niño humano es un espécimen inmaduro que tiende a la madurez.

En palabras de Matthews (2018), algunos adultos tienen esta concepción ampliamente aristotélica de la infancia, aun sin conocer esta teoría, afirmación que se realiza al observar su propia comprensión de la relación con los niños que los rodean. Por lo tanto, los adultos pueden llegar a considerar que la responsabilidad fundamental que tienen, por ejemplo, para con sus hijos, es la obligación de proporcionar el entorno de apoyo que esos niños necesitan para convertirse en adultos normales, con las estructuras biológicas y psicológicas establecidas para realizar las funciones que se asumen como “estándar”.

Esta concepción aristotélica de la infancia ha sido debatida por diversos teóricos, entre ellos Gould (1977, citado por Matthews, 2018), quien indica que el desarrollo de un individuo recapitula la historia y el desarrollo evolutivo de la raza o especie. Además, se han generado otras posturas alternativas a la noción aristotélica, de la mano de autores como Freud (1950) y Piaget (1933); el primero, apeló a la teoría psicoanalítica de la infancia, dividiéndola en la etapa pre-genitales, etapa anal, etapa fálica, etapa de latencia y etapa genital. Mientras que el segundo, según Cano (2007), se centró en los principios generales del cambio estructural en el desarrollo cognitivo.

Es claro que la forma en que se concibe la infancia es crucial para entender las cuestiones relativas a los niños, por ejemplo, el proceso educativo. De acuerdo con Frigerio (2006), la noción de infancia alude no solo a los “más pequeños de la familia”, sino a las múltiples formas de las infancias que, de acuerdo con la autora “implica algo de cada uno de los adultos que remite a universos de todos los tiempos” (p. 321). Bajo esta perspectiva, pensar en niños lleva, necesariamente y de forma irreductible a pensar en el mundo de los adultos.

Es importante entonces que se forme un saber de la infancia procurando no condicionar dicho saber a partir de las representaciones, nociones o prejuicios de los adultos, pues de ser así, se estaría en frente de lo que Frigerio (2003) llama “un saber clausurante”. Así pues, ni lo postulado por diversos teóricos ni la concepción de los adultos frente a la infancia, alcanza para comprender totalmente a un niño. La infancia tiene tantos rostros como sujetos, es decir, no hay dos niños iguales, aunque compartan características en común. De allí que “los procesos educativos deban centrarse menos en la figura de “estudiantes” y más en la figura de “seres individuales que poseen una identidad propia” (Frigerio, 2006), identidad que se está renovando de forma constante, ya que, el sujeto no cesa de construirse, ni de ser construido.

De acuerdo con lo anterior, Vergara, Peña, Chávez y Vergara (2015), indican que “los niños son actores sociales que tienen la capacidad de agencia en la modificación del mundo de la infancia y las concepciones sociales que existen al respecto” (p. 56). Desde esta visión, los niños se construyen como sujetos sociales capaces de interpretar su entorno y de participar en la configuración de la realidad social.

Ahora bien, como ser social, el niño también se construye a partir de las interacciones y vínculos relacionales, los cuales se desarrollan de forma inicial en el seno del hogar, junto con su familia; y luego en la institucionalidad, en concreto la esfera educativa, en donde se comienzan a generar vínculos y relaciones pedagógicas entre el maestro y el niño que, en últimas termina por incidir en la configuración y constitución (cognitiva, emocional, psicológica, etc.) de este último. Dada la trascendencia de este tema, en el siguiente apartado se profundiza sobre las relaciones pedagógicas que tienen lugar en la infancia.

### **3.2 Infancia y relaciones pedagógicas**

Desde la mirada de Escobar, González y Manco (2016), las dinámicas propias de la sociedad moderna están insertas en una lógica instrumental del “yo” que reorienta el orden social, político, cultural y económico, por tanto, influye en los sistemas educativos. Esta

lógica moderna, según los autores, asigna un sentido reduccionista a la educación, en la medida que impera el interés por la ciencia y la tecnificación, al tiempo que se minimiza el sentido del ser. De lo anterior que sea común que los estudiantes sean evaluados desde los resultados y los indicadores, y no desde sus capacidades y habilidades.

No obstante, un niño no puede valorarse en la escuela solo por lo que produce, sino como un sujeto en sí. De allí que las relaciones pedagógicas que se desarrollen entre maestro y alumno deban, necesariamente, centrarse en la subjetividad y la identidad construida del niño, y entender como estos dos componentes se desarrollan y refuerzan a través de la interacción en los demás contextos educativos que influyen su formación.

De acuerdo con el planteamiento anterior, Frigerio (2012), manifiesta que las relaciones pedagógicas no deben admitir estereotipos, ni automatismos, sino que deben dirigirse a reconocer a los estudiantes como un sujeto en construcción constante e inacabada, que se constituye a partir de la relación subjetiva e intersubjetiva con el “otro”, y especialmente, con su maestro, al ser este el guía en su proceso de aprendizaje.

Por lo anterior, el proceso pedagógico debe procurar poner en suspenso o incluso identificar hasta donde sea posible los prejuicios o representaciones previas en torno al estudiante, porque precisamente este saber previo puede incidir en que los maestros clasifiquen a los estudiantes o les asignen etiquetas que, en lugar de permitir el encuentro en la relación pedagógica, la cierra. De allí Frigerio (2012), manifieste que “las relaciones pedagógicas son un encuentro entre extranjeros que deben descubrirse en el reconocimiento y el respeto” (p. 3).

Cuando Frigerio (2012) habla del concepto de “extranjeros”, indica que la relación pedagógica debe estar comprendida por dos sujetos que se apoyan en una especie de mutualismo: uno de ellos quiere enseñar, y el otro, se espera quiera aprender. Los extranjeros pueden hablar distintos “idiomas” (formas de pensar, de ver la vida, distintos niveles de

experiencia), pero tratan de encontrar un lenguaje común que les permita construir conocimiento.

Es importante manifestar que el juego que se gesta en las relaciones pedagógicas no debe ser similar de desorden o falta de reglas pues, como lo indica Frigerio (2012) “las relaciones pedagógicas no son sin reglas de juego” (p. 6). Tienen que existir unos lineamientos, pero la manera en la cual se aplican no debería ser impositiva, ni persuasiva, sino, generadora de consciencia. Estas reglas, deben articularse, además, a la prescripción curricular, que más que ser la batuta de las relaciones pedagógicas, es una línea de acción que se relaciona con el contexto y el espacio temporal, en el cual se desarrolla el proceso educativo.

Particularmente, cuando se trata de un infante, en la relación pedagógica hay un aspecto crucial: el juego (Melo y Hernández, 2014). El juego, es indispensable porque, a través de él se puede hacer un cambio de roles, en el cual el niño domine su proceso de aprendizaje, pueda pasar de ser un sujeto pasivo a ser un actor dinámico y participativo que se emancipe, sea autónomo y no sienta que la verdad absoluta la tienen los “grandes” (en este caso el maestro), sino que la verdad se construye a través de sus experiencias y vivencias personales y su relación con los otros.

Es importante indicar que las relaciones pedagógicas deberían producir en la infancia un efecto. El efecto deseado, según la perspectiva de Frigerio (2012), es generar una tentación de saber en los niños, pues si estos últimos quieren saber, se les posibilitará aprender.

### **3.3 Representaciones**

La teoría de las representaciones sociales (RS) presentada por Serge Moscovici (1961) es definida como

Un sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función: la primera, establecer un orden que permita que los individuos se orienten en su mundo social y lo dominen; la segunda, para habilitar comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles códigos para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar inequívocamente los diversos aspectos de su mundo social. (p. 13)

De acuerdo con Aim, Goussé, Apostolidis, Thémistoklis y Lionel (2017), las RS pueden definirse como una "forma de conocimiento que se desarrolla y comparte socialmente, teniendo un objetivo práctico referido a contribuir a la construcción de una realidad común a un cuerpo social" (p. 29). Uno de los principales propósitos de las RS es generar procesos de transformación en un sentido individual o colectivo, estos procesos se dan en términos de apropiación (cuando el objeto preexiste) así como en términos de construcción (cuando se trata de un objeto "nuevo").

Desde la perspectiva de Frigerio y Diker (2008), "las RS son, al mismo tiempo, individuales y sociales, objetivas y subjetivas" (p. 45). Son sociales y objetivas porque son el resultado de diversas operaciones de clasificación, a saber: mujer/hombre, occidental/oriental, pobres/ricos. Pero, también puede ser individuales y subjetivas, en la medida que "los criterios de clasificación del mundo social construidos son internalizados por los sujetos durante los procesos de socialización, convirtiéndose en esquemas de percepción, apreciación y acción propios, que actúan subjetivamente" (p. 46).

Ahora bien, la niñez y la adolescencia se caracterizan como periodos de desarrollo social. Respecto a esta premisa Moscovici (1991) discutió las posiciones teóricas de Piaget y Vygotsky, pues Piaget (1933) consideró que las representaciones "prelógicas" de los niños pequeños evolucionan continuamente hasta llegar a las representaciones de adolescentes, periodo donde son más lógicos e individuales. Y, para Vygotski (1962), hay una intermitente evolución de las representaciones colectivas y el proceso superior mental tiene su origen en el campo social. No obstante, para Moscovici (1991), estas dos perspectivas epistemológicas no permiten aprehender cómo se regula lo cognitivo en lo social.

Por tanto, para Moscovici (1991), en la niñez se da la construcción del "sentido común" y las representaciones sociales emergen y se transforman dinámicamente y continuamente. Estas representaciones están influidas por el entorno social (sociogénesis) e impactan al individuo (ontogénesis), de allí que los niños y los adolescentes vivan en un entorno psicosocial ya estructurado por RS de su propio grupo. Durante su desarrollo, los niños internalizan lo preexistente de las representaciones y esta internalización de las RS permite que se conviertan en jugadores sociales competentes y activos dentro de sus grupos sociales.

Según Aim, et. al (2017) “el hecho de que las RS circulen alrededor del niño no implica que este simplemente las adquiera o se apropie de las mismas” (p. 29), ya que la adquisición de las RS es el resultado de un proceso de desarrollo. En complemento a lo anterior, Frigerio y Diker (2008), afirman que las RS son compartidas en el marco del grupo social, no obstante, la internalización de las mismas es un aspecto netamente subjetivo e individual.

Hasta este punto, se ha realizado la conceptualización y el desarrollo de fundamentos teóricos acerca de las principales categorías que integran el objeto de estudio, a saber: extraedad, infancia, representaciones y relaciones pedagógicas. Este ejercicio posibilitó una aproximación a estas categorías, lo cual, además de ser coherente con la pretensión del planteamiento del problema dirigida a comprender cuáles son las representaciones de algunos estudiantes de extraedad sobre el vínculo que establecen con sus docentes y la influencia en su relación con el saber, en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, sede Alicia Díez, del municipio de Fredonia, Antioquia; orientan la posterior generación y el análisis de la información.



## 4. Metodología

### 4.1 Paradigma

El paradigma bajo el cual se desarrolla el presente estudio es de corte cualitativo, en el cual, en palabras de Taylor y Bogdan (1987)

El investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan. (p.20)

Así pues, este paradigma de investigación más allá de fundamentarse en hipótesis se enfoca en la interpretación de hechos reales y en experiencias constatadas en su estado natural.

Desde la perspectiva de Álvarez (2003), el paradigma cualitativo se acerca al mundo de las personas, las cuales se escuchan en sus contextos, lo que posibilita, que el investigador comprenda las opiniones, perspectivas, visiones, posturas de los sujetos, dentro del marco de referencia de ellos mismos. En consonancia con lo anterior, Taylor y Bogdan, citados por Álvarez (2003), manifiestan que el paradigma cualitativo es inductivo, es decir, “los investigadores desarrollan conceptos e intelecciones, partiendo de los datos y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos” (p. 23).

En este tipo de estudios, el investigador cualitativo aparta sus propias creencias y predisposiciones, y se ocupa de interpretar las nociones dadas por los sujetos participantes, en el caso de esta investigación, de algunos estudiantes de extraedad de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, sede Alicia Díez, del municipio de Fredonia, Antioquia.

## **4.2 El enfoque o marco referencial**

El enfoque metodológico de este estudio corresponde al hermenéutico. A nivel epistemológico según Barrero, Bohórquez y Mejía (2011), este enfoque se encuentra guiado por la corriente constructivista, la cual es transaccional y subjetivista. En este sentido el enfoque hermenéutico resalta que la naturaleza de la realidad social sugiere que las construcciones individuales puedan ser producidas y refinadas mediante la integración entre el investigador y quienes responden; en otras palabras las construcciones individuales son la base para la creación de construcciones sociales (de lo particular a lo general) y estas, a su vez, solo pueden ser entendidas y construidas a partir del intercambio dialéctico entre las partes y el investigador.

Bajo la visión de Álvarez (2003) el enfoque hermenéutico “significa que el intérprete proyecta un significado en el texto y, a su vez, el texto lo confirma o lo rechaza. El texto puede representar un horizonte cultural e histórico, que se resiste a los presupuestos del intérprete” (p. 83). De allí que el enfoque hermenéutico sea dialógico y, necesariamente, descriptivo, pues los diferentes “puntos de vista en un texto no siempre constituyen sujetos proclives a resolverse y, en cambio, pueden constituirse en la base de diferentes interpretaciones aceptables” (p. 83).

## **4.3 Métodos de Investigación**

El método para la obtención de la información que se implementa en este estudio es la entrevista semiestructurada

Esta técnica, según Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013), es un instrumento que adopta forma de diálogo coloquial, con el fin de recabar información que aporte a una investigación. Para los autores, este tipo de entrevista “parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos

con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Díaz, et. al, 2007, p. 163).

En el caso del presente estudio la entrevista semiestructurada permite entablar conversaciones con algunos estudiantes extraedad, para recibir información de primera fuente acerca de las representaciones que ellos tienen sobre el vínculo con sus profesores y su relación con el saber.

#### **4.4 Muestra/Población**

La muestra corresponde a algunos estudiantes extraedad, los cuales fueron seleccionados atendiendo a criterios de inclusión entre los cuales están:

- Participación voluntaria y firma de un consentimiento informado por parte de los padres o acudientes (anexo 1) y de los niños (anexo 2).
- Estudiantes con al menos 6 meses en aulas de Aceleración de Aprendizaje.
- Estudiantes que hagan parte del nivel básica primaria, matriculados en la Institución Educativa.

Es importante resaltar que, según Álvarez (2003), “En la investigación cualitativa no interesa la representatividad; una investigación puede ser valiosa si se realiza en un solo caso (estudio de caso), en una familia o en un grupo cualquiera de pocas personas” (p. 33). Teniendo en cuenta esta orientación se definió en el mismo proceso de investigación la cantidad de estudiantes a entrevistar. Fue así como se realizaron 5 entrevistas a tres estudiantes extraedad, con al menos 6 meses en aulas de Aceleración de Aprendizaje, pertenecientes al nivel básica primaria y matriculados en la Institución Educativa.

#### **4.5 Procedimiento**

Para el desarrollo de la investigación, en primer lugar, se construyó y socializó con los estudiantes y padres de familia un consentimiento informado. Este documento se “fundamenta en el principio de autonomía y en la libertad de una persona mentalmente competente para aceptar o rechazar cualquier forma de participación, intervención o procedimiento de investigación” (Carreño, 2016, p. 232). En este caso, el consentimiento informado es un acuerdo de voluntades entre la investigadora y los participantes, que se rige en torno a elementos como la claridad, el respeto y la confianza.

En segundo lugar, la investigadora realizó la entrevista semiestructurada a algunos estudiantes extraedad. En la actualidad se vive una contingencia de salud pública a causa del COVID 19, de allí que muchas Instituciones Educativas, incluida la escuela donde se hizo el estudio presenten alternancia o hayan recurrido a la virtualidad. De acuerdo con la decisión del establecimiento, se definió que las entrevistas a los participantes se realizaran de forma presencial. De igual modo se pidió autorización a los sujetos para que el proceso fuera grabado, ya que esto posibilitaría la transcripción de la información.

En tercer lugar, luego de transcribir la información se realizó un proceso de análisis de cada entrevista, para esto se diseñaron matrices con pre-categorías o temas emergentes, luego se hizo un análisis cruzado de todas las matrices de las entrevistas, proceso que permitió obtener los resultados del estudio y concretar las categorías de investigación.

## 5. Resultados y discusiones

La entrevista semiestructurada se destinó a algunos estudiantes extraedad de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, sede Alicia Díez, del municipio de Fredonia, Antioquia, cuyo objetivo fue generar información de primera mano que permitiera identificar las representaciones que tienen algunos de estos estudiantes sobre el vínculo con sus profesores, y su relación con el saber. Cabe resaltar que la información proporcionada se utilizó exclusivamente para fines académicos, además, que se garantizaron los criterios de confidencialidad y anonimato.

Para la generación de los resultados se realizó una prueba piloto con el Picnic literario, el cual se desarrolló presencialmente en la Institución Educativa con los debidos protocolos de bioseguridad. Se dispuso de un espacio en la escuela, ambientado con mantel, banderines, cojines, libros, cesta de emociones con frutas y dulces para compartir. Esto con la finalidad de que los niños y niñas se sintieran cómodos y motivados a la participación. El espacio donde se realizó fue adaptado tal como se puede visualizar en las siguientes figuras.

**Figura 1**

### **Picnic literario**



**Fuente: propia.**

**Figura 2**

### **Ambientación**



**Fuente: propia.**

De igual manera en el encuentro se le dio lugar a la palabra, la escucha y la escritura, aspectos que son fundamentales en la técnica implementada desde el trabajo de campo y la recolección de la información.

El Picnic literario, contó con tres momentos los cuales se describen a continuación:

**Momento 1: cuento**, por medio de este se dio apertura a la conversación y a la entrevista.

Uno de los libros utilizados en la ambientación, fue diseñado creativamente por la maestra investigadora con anterioridad, y contenía el cuento “La profesora Rosaura” de la autora Fanny Tales (2013), un texto hermoso que invita a la reflexión y que además aborda la importancia de las relaciones, del vínculo de los maestros con sus estudiantes y el aporte significativo que este imparte en la escuela desde la potencialización de las habilidades de los niños y las niñas.

**Figura 3**

### **La profesora Rosaura**



**Fuente: propia.**

### **La profesora Rosaura**

La profesora Rosaura es morena y delgada. Y siempre lleva el pelo recogido. Viene a clase con zapatillas de cordones y pantalón estrecho. Siempre va cargada de libros y dibujos. Pero lo mejor de todo es que la profesora Rosaura sabe hacer magia.

¡Rosaura dice que tiene un genio en su bolsillo! Pero no es el genio de la lámpara. Es un genio invisible que sólo sale cuando hay mucho ruido.

Cuando Rosaura saca el genio del bolsillo, se enfada mucho y da un golpe en la pizarra. Entonces todos se callan. Y vuelve el silencio.

Rosaura también hace magia cuando tenemos que ir al patio, porque consigue que vayamos todos juntitos.

Hace magia en clase de dibujo. Porque al final, ninguno se sale pintando.

Y si nos dice:

- “La pinza...la pinza!”-

En seguida colocamos los dedos como si fuéramos a ‘espachurrar’ un guisante, y el tres y el cuatro salen perfectos.

Todo es más fácil con la profesora Rosaura. Y es que tener en clase a una maga, ayuda mucho.

Rosaura consigue lo imposible: ¡hasta que Hugo y Óscar hagan las paces! Con lo que les gusta pegarse a ellos... Pero Rosaura saca su otro genio del bolsillo y las peleas terminan de golpe.

El otro genio de Rosaura está ‘dormidito’ en su otro bolsillo. Y cuando lo saca, es porque alguno tiene que irse derecho al rincón de pensar. Y de tanto pensar, a Hugo y a Óscar se les olvida que se estaban peleando y comienzan a jugar de nuevo.

Rosaura también consigue que cantemos todos a la vez. Ella empieza:

– “El uno es un soldadooo...”

Y nosotros seguimos:

– “Haciendo la instruccióóóóón”.

Y al final, Rosaura nos aplaude.

¿Veis cómo la profesora Rosaura es una maga? (Fanny Tales, 2013).

## **Momento 2: la Cesta de las emociones**

Dentro de la ambientación del Picnic literario se ubicó una canasta con golosinas y frutas, cada una de estas representan con una calcomanía afectos como tristeza y alegría. A partir de ellas el estudiante manifestó cómo se siente en la actualidad con sus nuevos compañeros y maestras de clases.

### **Figura 4**

**Cesta de las emociones.**



**Fuente: propia.**



### **Momento 3: el maestro ideal**

De igual manera en el Picnic literario se ubicó una caja con papeles de colores, hojas de block, pinceles, pinturas, marcadores y colores. En este momento se invitó al estudiante a que realizara un dibujo sobre cómo se imaginan el maestro de sus sueños y que alrededor escribieran características positivas. Al finalizar dicha creación cada uno compartió su dibujo con la maestra investigadora.

**Figura 5**

#### **El maestro ideal**



**Fuente: propia**

Es importante resaltar que en la entrevista 1 y 2 se pudo develar en los estudiantes un poco de parquedad en su participación y expresión oral, lo cual generó en la investigadora una reflexión sobre aquellas preguntas que fueron propuestas y por ende una reestructuración de las mismas, permitiendo que en las entrevistas 3, 4 y 5 los niños y las niñas sintieran más confianza y estuvieran más abiertos a la conversación.

Cabe mencionar que antes de comenzar cada entrevista semiestructurada con los niños y niñas, se socializó con ellos el objetivo del estudio y los criterios de selección que se utilizaron para elegirlos como participantes. Lo anterior, además de ser una consideración

ética, permitió que los estudiantes sintieran mayor confianza al momento de hablar sobre el tema, ya que se alejaban de una acción evaluativa, puesto que estaban generando un aporte muy valioso a la presente investigación.

De igual modo, en las entrevistas los niños y niñas participantes compartieron sus opiniones y percepciones respecto a las representaciones que tienen sobre el vínculo con sus profesores, y su relación con el saber.

Ahora bien, la información que se construyó a partir de las entrevistas fue transcrita, organizada e interpretada. Para tal fin se diseñó un cuadro de análisis en el cual se establecieron 4 categorías con sus respectivas subcategorías, a saber: 1) Tacto pedagógico, 2). Estrategias pedagógicas, 3). Relación con el saber.

A continuación, se describen lo encontrado en cada una de ellas.

### **5.1 Tacto pedagógico**

De acuerdo con los resultados del estudio, se nombró una de las categorías como el tacto pedagógico, la cual es identificada por los estudiantes como un elemento fundamental para la filiación con sus docentes y el saber. Van Manen (1990) plantea que “la paciencia permite al educador integrar al niño en el curso de las cosas necesarias para crecer y aprender” (p. 160). En relación con lo anterior, uno de los estudiantes entrevistados considera que la paciencia de sus docentes es un valor muy positivo. Por tanto, que un docente sea paciente permite que el estudiante extraedad genere una representación social positiva respecto al vínculo que posee con él. En una de las entrevistas se encontró la siguiente información: “I<sup>3</sup>: Ella era la profe de aceleración ¿por qué la recuerda con cariño? A: porque me ha tenido mucha paciencia y me ha enseñado mucho”. (E.1). Esta afirmación por parte de la niña

---

<sup>3</sup> En adelante “I” significa investigadora.

entrevistada llama la atención, ella vincula de manera directa la enseñanza con la manera como la que la profesora la trata.

La paciencia en palabras de los niños se puede definir como el saber esperar, el no ofuscarse, no gritar, explicar, inventar distintas estrategias pedagógicas. Esta noción se articula a la visión de Frigerio y Diker (2006), quienes indican que los procesos educativos deban centrarse menos en la figura de “estudiantes” y más en la figura de “seres individuales que poseen una identidad propia, precisamente en esta construcción identitaria los niños y niñas buscan un soporte, además de académico, social y emocional, al reconocerse como seres que merecen respeto, ser tratados con amor y paciencia.

En esta medida, se identificó que uno de los estudiantes consideraba que “enseñar bien” es una cualidad que hace que tenga un vínculo positivo con su docente. Cuando este estudiante se refiere a “enseñar bien”, habla de que el docente debe ser respetuoso, no gritar y tener paciencia en el proceso de enseñanza. Una de las niñas dice: “I: ¿Bueno, y porque sabe usted que ellos lo tratan de buena manera? J: Sí, porque se sonreían con nosotros. ... También es buena maestra y nosotros la queremos mucho. I: Bueno, usted cómo aprende en una clase. J: que no me griten, porque si a uno le gritan a uno le da miedo... uno no aprende así” (E.5).

Respecto a lo anterior, cabe agregar como el miedo y los gritos que los estudiantes reciben pueden afectar la relación que estos tengan con el saber. De acuerdo con Garzón (2014), existe una relación directa entre la buena actitud de los docentes basada en el respeto y cordialidad hacia sus alumnos y el proceso de aprendizaje. Así pues, cuando un docente no tiene tacto pedagógico para dirigirse a un estudiante y, por el contrario, le alza la voz hasta el punto de gritarle, puede generar en el estudiante una respuesta negativa, la cual se ve expresada a través del miedo, la negación, o la generación de una actitud defensiva, respecto al proceso de aprender.

En consonancia con lo anterior, una de las estudiantes indica que tiene dificultad e incluso desmotivación por áreas como matemáticas. Ella vincula esta dificultad con el tipo de relación que tiene con algunos docentes, quienes no le tienen paciencia y la regañan si pregunta de más, por lo cual la niña trata de no participar en clase, quedando con dudas respecto a diversos temas del área. Para la estudiante la relación que se teje con el docente es indispensable para poder aprender. Es decir, la enseñanza va ligada a la forma en la que el docente se relaciona con sus estudiantes. Otra niña cuenta lo siguiente: “I: ¿por qué le da esa dificultad, ¿usted qué cree? A: porque las profesoras explican y solamente una vez y no vuelven a explicar, uno les pide el favor que lo vuelvan a explicar y lo regañan a uno” (E.3).

En el anterior segmento de la entrevista se pudo identificar como el “regañón” condiciona la relación con el saber de la estudiante, ya que esta se siente desmotivada a aprender matemáticas por el temor a ser regañada. Como lo indica Max van Manen (1998), el tacto pedagógico se manifiesta siendo sensible a la subjetividad, es decir, reconocer que cada estudiante es un universo distinto, con habilidades, competencias, saberes previos diferentes. Lo anterior señala la importancia de reconocer que algunos estudiantes tienen más habilidades matemáticas mientras que otros pueden tener más capacidades lingüísticas; por ende, los primeros tienden a tener un proceso de aprendizaje en matemáticas más fluido y rápido que los segundos. El regañón, más que alentar a los estudiantes a mejorar, los condiciona por miedo, los desmotiva y hace que su proceso sea más complejo.

Otro de los testimonios que indican que los regañones, más que ser una estrategia que posibilite a los docentes corregir el comportamiento de los estudiantes, es un elemento restrictivo que condiciona y afecta la relación con el saber y las relaciones interpersonales entre las partes, el estudiante indica: J.S: “Porque ella a veces es regañona (la docente) y maluco, porque así regañando uno no aprende nada, es más difícil” (E.5).

Adicional a los regañones, hay actuaciones que son consideradas por algunos estudiantes como molestos, por ejemplo, el hecho que de forma inadecuada la docente borre

el tablero sin dejar opción a aquellos estudiantes que no escriben con la velocidad del promedio

La maestra ...a mí no me gusta. A mí no me gusta esa, no, no me gusta estar donde está ella, porque ella es muy regañona, hay veces que borra el tablero y no lo dejan copiar a uno y a mí me da rabia, porque a mí me pegan, a mí me pega mi mamá porque me quedo atrasado y a mí no me gusta que me peguen. (E.5)

Del anterior testimonio se puede identificar que el regaño y la acción de la docente de borrar el tablero genera en el estudiante sentimientos de rabia y tristeza, ya que este piensa que la clase se lleva de forma autoritaria, establecida exclusivamente en las decisiones de la docente y no democrática desde el consenso y la comunicación entre las partes.

Continuando con el análisis, se identifica que uno de los elementos que vinculan a los estudiantes con su docente, es que este último se preocupe por su vida personal y familiar. Una estudiante expresa “I: ¿Qué era lo que más le gustaba cuando la maestra les enseñaba? A: Cuando hablábamos. I: ¿De que hablaban? A: De nosotros, de mi familia” (E.1). Cuando la docente se preocupa por la vida personal, desde una perspectiva de respeto y apoyo, los estudiantes consideran que son importantes, se sienten reconocidos y pueden comenzar a tejer una relación filiar que mejore los lazos entre las partes.

Otra de las estudiantes participantes manifestó que el hecho de que la docente le dé cariño, la motiva a leer y a aprender, aun así se demore para hacerlo. Se puede develar un vínculo de reconocimiento de la profesora hacia la niña, así el hecho de que la estudiante se sienta querida y valorada fortalece el vínculo: “I: ¿qué relación tiene con su profe. J: me tiene paciencia, ella me da cariño” (E.2). En la línea de lo anterior, uno de los estudiantes manifestó: “I: Bueno, y cuénteme un recuerdo muy bonito de un profesor que usted haya tenido. J.S: del profesor Jorge... él era un tierno” (E.5). Así pues, cuando el niño tiene una representación positiva de su docente, tiene más apertura al aprendizaje, se siente seguro y

motivado a ir a la institución, por tanto, la ternura como un gesto que viene del otro posibilita una disposición para acoger los saberes que el maestro enseña.

## 5.2 Estrategias pedagógicas

Respecto a las estrategias pedagógicas los niños resaltan como algunas de sus preferidas el juego, la pintura, la escritura, y actividades diversas. Particularmente el juego, además de ser implementado por la mayoría de las docentes en la institución, es una de las estrategias mejor aceptadas por los estudiantes, quizás esto se debe al periodo etario en el cual se encuentran los niños, además que les mejora su relación con el saber. Al respecto, se encontró: “I: ¿Bien es cómo? A: En el salón, cuando juego. I: ¿Se siente cómo? A: Divertida. I: Divertida. ¿Le gusta estar en la escuela? A: Si” (E. 1). La estudiante plantea que se siente bien cuando juega, ya que eso le divierte. En ese sentido, podría indicarse que estimular el “juego” en clase sería una estrategia para que la estudiante tenga una relación pedagógica positiva.

Otra de las estudiantes afirma que aprende más fácil cuando sus docentes le explican por medio de juegos y no mediante largas lecturas: “I: deme un ejemplo de cómo usted aprende más fácil. A: que nos expliquen bien, que no lean tanto y que lleven juegos y nos expliquen bien cómo hacerlos” (E. 3). Así pues, se establece que hay mediaciones que le permiten a la estudiante aprender mejor y algunas de ellas son el juego, obtener buenas explicaciones por parte de la maestra y no tanto que ella haga lecturas largas.

En línea con lo anterior, otra de las estudiantes cuando se le preguntó respecto a una situación en la que aprende muy fácil en una clase, indicó: “J: cuando las profesoras explican y cuando me enseñan con juegos, cuando me ponen a pintar y a escribir” (E. 4). De tal modo, para la estudiante una estrategia que permite mejorar su relación con el saber es que la docente utilice juegos y actividades como pintar; en este sentido, la relación con el saber de los estudiantes mejora si la docente propone estrategias de enseñanza diversas.

Se resalta que otra estrategia pedagógica aplicada por los docentes es el trabajo en equipo, como lo expresa la estudiante: “I: ¿y qué es lo que usted más recuerda de la profesora Claudia de aceleración? J: nos ponía a hacer actividades, eh... (Pensar). I: ¿qué más recuerda de ella? J: nos ponía a trabajar en grupos, era muy amorosa y tenía paciencia con los niños” (E. 4). El trabajo en grupo es una estrategia empleada por la maestra la cual permite en los estudiantes un aprendizaje significativo.

Ahora bien, cuando no hay variación en las estrategias pedagógicas, los niños suelen desmotivarse por el aprendizaje, un estudiante dice “I: ¿Y por qué cree usted que le da lidia (dificultad) aprender? J.S: Porque hay unas cosas que son preguntas y son muy largas. I: ¿Y la profesora de lengua castellana que hace? ¿Qué actividades hace con ustedes? J.S Hay veces que cuando toca lengua castellana no nos da y nos llevan a física” (E.5). En este caso, el niño nota que no hay coherencia en la manera en la cual la docente de castellano dicta los contenidos, ya que, en algunas clases, los llevan a hacer educación física. Esto afecta su proceso de aprendizaje de lengua castellana y motivación.

Desde la perspectiva de Frigerio (2012), el juego no es una banalidad, una distracción o una mera estrategia de entretenimiento, el juego es algo fundamental, porque les permite fortalecer su creatividad, dejar volar su imaginación, transformar objetos comunes en objetos animados o con una connotación diferente a la cual fueron creados. Para la autora:

El juego permite que esté presente lo ausente y la educación trata de esto: de que lo que no vemos, lo que no está cerca, lo que ni siquiera a veces podemos imaginar... Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas, es hacer presente lo ausente (...) cuando un niño juega cambia su posición interna, puede dominar aquello por lo que estaba dominado, puede pasar de una posición de sometimiento a una posición de emancipación, puede pasar de la dependencia a la autonomía, porque el juego le da una posición ahí donde si no estaría o se sentiría en manos de los grandes. (p. 5)

Así pues, el juego como estrategia pedagógica favorece las relaciones entre maestros y alumnos, el cual debe estar reglado para que “todos los jugadores”, es decir, los estudiantes, puedan entenderlas, interpretarlas y vivirlas. Al respecto, Frigerio (2012) manifiesta que no

puede existir relación pedagógica sin una prescripción curricular. Bajo esta perspectiva la estrategia pedagógica del juego debe estar orientada y articulada al currículo y, a las necesidades y requerimientos específicos de los estudiantes. Dicho de otro modo, el juego no debe ser empleado siempre como una actividad improvisada, sino como una real estrategia para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje aunque, claro está no se debe restringir que en algunos momentos los niños y niñas jueguen de forma libre.

### **5.3 Relación con el saber**

Respecto a la categoría “relación con el saber”, se identifica que la mayoría de los estudiantes participantes tienen gusto por la escuela, en la medida que les gusta aprender. Sin embargo, no escapan de problemáticas con algunas áreas del conocimiento que se les dificulta, como es el caso con lengua castellana. Una estudiante expresó “I: cuénteme una historia que usted haya tenido en una clase donde le dio mucha dificultad aprender. J: en lengua castellana y porque no entiendo. I: y ¿por qué no entiende? J: a veces no pongo atención, y me quedo hablando” (E.4). En este caso, la estudiante reconoce que tiene un problema con el área de lengua castellana ya que no presta atención en clase y no tiene afinidad con dicha área.

Respecto a lo anterior, es menester citar a Wulf (2002), quien establece que el punto nodal de la educación es la relación que se teje entre el educador y el educando. Para este autor, la educación debe forjarse en una relación en donde el educador les posibilite a sus educandos el derecho individual a desarrollarse y autorrealizarse, pero, así mismo, a adquirir responsabilidad pedagógica. Precisamente el hecho que un estudiante se motive o no a aprender y a tener una filiación con el saber, depende del tipo de relación que teja con el docente, la cual no puede ser producida a la fuerza y desde la manipulación, sino que “Ésta es, cuando se logra, un momento de espontaneidad” (Wulf, 2002, p. 56). Es decir, cuando se genera una disposición mutua entre el maestro y el estudiante.

De acuerdo con los resultados, la relación de los estudiantes con el saber también se encuentra condicionada por los distintos ritmos de aprendizaje de dichos estudiantes. Una de



las participantes indicó al respecto: “J: nos saca a leer, a escribir, a sumar (la maestra). Pero me demoro un poquito para aprender. I: ¿Por qué cree que le da un poquito de dificultad aprender? ¿Qué puede pasar ahí para no aprender fácil? J: porque uno no aprende ligero. Ella me saca a leer y tiene paciencia” (E.2). En este caso, la estudiante indica que el hecho de que la docente le de cariño, la motiva a leer y a aprender, aunque se demore. Se puede develar un vínculo entre la representación que la estudiante tiene de su docente y su relación con el saber. La maestra respeta y considera el ritmo de aprendizaje particular de la estudiante.

Otra de las estudiantes indicó: “I: cuéntame en qué grado esta y por qué. A: en cuarto y porque he perdido muchos años. I: y ¿por qué ha perdido tantos años? A: por ser muy burra (risa). I: y ¿qué es ser burra? A: que no sé nada... porque me da mucha lidia aprender lo que me enseñan” (E.3). Contrario al anterior testimonio, la estudiante tiene una representación negativa respecto a su relación con el saber, ya que lo condiciona por su “incapacidad” y se reconoce a sí misma como “burra” (poco inteligente). Se puede observar como la representación que se tiene de sí mismo también afecta la relación con el saber.

Como lo indica Wulf (2002), en el proceso de interacción en el aula de clase es necesario un clima positivo, en la medida en que este clima permitirá que se generen relaciones pedagógicas afables entre docentes y estudiantes, que posibiliten identificar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y la manera en la cual se pueden mejorar; y quizás también poder incidir en esas representaciones negativas que tiene el estudiante de sí mismo.

Por otra parte, se encuentra que algunos estudiantes tienen una relación positiva con el saber, en tanto, valoran lo que han aprendido: “I: y usted ¿cómo se siente cuando viene acá a la escuela? J: bien. I: y ¿por qué se siente bien? J: porque vengo a aprender, me siento feliz, porque vengo a jugar con mis amiguitos” (E.2). En este caso se identifica que la estudiante se siente feliz en su proceso de aprendizaje ya que la docente le enseña a través del juego y, le permite interactuar y aprender de forma colaborativa con sus compañeros.

Otra de las participantes indicó al respecto: “I ¿qué es lo que más le gusta y aprende muy fácil en la clase? J: la matemática. I: ¡le gusta la matemática, súper! ¿y por qué cree usted que aprende fácil las matemáticas? J: porque yo sé mucho de matemáticas y porque he

tenido profesoras que me enseñan muchas matemáticas” (E.4). La estudiante muestra tener mayor afinidad con la clase de matemáticas por las docentes ya que son amables y pacientes, mientras que en castellano son “regañonas”. La relación con el saber tiene estrecha relación con el vínculo que teje con la docente. Aparte de esto, es importante resaltar que los estudiantes pueden tener mayores gustos por unos saberes que por otros.

Desde la visión de Frigerio y Diker (2008) “las representaciones sociales son, al mismo tiempo, sociales e individuales, objetivas y subjetivas” (p. 45). Son sociales y objetivas porque se construyen a partir de las acciones y operaciones sociales o de la vida en comunidad, en este caso de la vida académica, ya que los estudiantes adquieren reglas, tendencias, formas de aprendizaje, entre otros elementos que debe desarrollar para ser parte de una institución.

No obstante, como indican las autoras, las representaciones también son individuales y subjetivas, en tanto, “los criterios de clasificación del mundo social son internalizados por los sujetos durante los procesos de socialización, convirtiéndose en esquemas de percepción, apreciación y acción propios, que actúan subjetivamente.” (Frigerio y Diker, 2008, p. 46). De allí que, por ejemplo, un estudiante si bien perciba que es importante aprender matemáticas para su desarrollo integral (como se expone en las representaciones sociales y objetivas), es posible que el estudiante haya internalizado el aprendizaje de las matemáticas como una acción de importancia secundaria y decida centrarse en aprender arte, porque concibe subjetiva e individualmente al arte como un elemento de mayor importancia.

Finalmente, otro de los elementos encontrados en el estudio se refiere a la influencia de la historia personal de los estudiantes en su relación con el saber. Particularmente, se identifica que una de las estudiantes indica tener problemas académicos y de disciplina en la escuela a causa de la ausencia de su madre. “I: cuénteme ¿en qué grado usted está? J: en tercero P: y ¿por qué? J: porque he perdido muchos años, porque mi mamá no estaba conmigo y yo daba mucha lidia. P: si daba lidia y ¿qué es dar lidia? J: me ponía a pelear P: peleabas en el salón. J: si” (E.4). En este caso, se identifica que la estudiante tiene una representación negativa respecto a su relación con el saber, ya que lo condiciona por su “incapacidad” de comportarse bien. De igual modo, se identifica que la estudiante justifica su mal

comportamiento por la ausencia materna y reconoce que ha sostenido peleas dentro de la institución educativa, lo que la ha llevado a desconcentrarse de su estudio y repetir años escolares. Este testimonio hace pensar como la relación con el saber se teje no solo a partir de la relación con los maestros, sino también desde la relación con la familia.

## 6. Conclusiones

Tras el desarrollo de la investigación, puede concluirse que algunos estudiantes extraedad de la Institución Educativa Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez - sede Alicia Díez-, del municipio de Fredonia - Antioquia, relacionan el vínculo que tienen con sus docentes con la relación al saber.

En tal sentido se concluye que para que los estudiantes extraedad tengan una mejor relación con el saber, es necesario que los maestros tengan tacto pedagógico; es decir que les tengan paciencia, que haya gestos de reconocimiento hacia el estudiante y que estos maestros empleen estrategias de enseñanza de acuerdo a los procesos de aprendizaje de cada niño y niña.

Con relación al tacto pedagógico, se logró evidenciar a partir de los testimonios de los estudiantes participantes que cuando los docentes tienen sensibilidad respecto a las situaciones que se presentan en el aula, por ejemplo, cuando uno de los estudiantes no tiene afinidad con un tema o curso, se desconcentran o conversan con sus compañeros; cuando los maestros en vez de enojarse o regañar usando un tono de voz fuerte, hablan con los estudiantes, generan conciencia, les tienen paciencia y basan sus actuaciones y discurso en la ética y el respeto, dichos estudiantes suelen mejorar su comportamiento, y a partir de allí generan vínculos con su maestro que favorece sus relaciones con el saber. Respecto a lo anterior, es menester citar a Max van Manen (1998), quien indica que cuando los docentes generan estrategias afectivas para establecer relaciones con sus estudiantes, pueden crear una atmosfera de confianza y motivación, lo que, se deriva en que los estudiantes generen una relación positiva y fuerte con el saber.

De acuerdo con los resultados, para que los docentes apliquen de forma sostenible el tacto pedagógico, no basta con acciones como “tratar bien a los estudiantes”, en tanto, la labor docente *per se* debe llevar intrínseca este tipo de comportamientos. Según los estudiantes participantes la clave en el vínculo con sus maestros es que estos sean empáticos,

traten de corregirlos con amor y respeto, además, entiendan que sus procesos de aprendizaje pueden ser diferentes a los de sus compañeros. Un claro ejemplo de lo que no debe hacer el maestro fue exteriorizado por uno de los estudiantes quien indicó no tener una buena relación con una maestra ya que ella “borraba el tablero” cuando él se pasaba de su silla, acción que lo atrasaba, lo hacía sentir frustrado y generaba inconvenientes con su madre, quien lo castigaba fuertemente por atrasarse en el proceso. Por tanto, la investigación permite concluir que los docentes deben poseer la disposición de interpretar los problemas de los estudiantes, sus ciclos y procesos de aprendizajes, e incluso, sus dinámicas familiares; de igual modo, los docentes deben tener intuición y sensibilidad moral, para entender desde una postura empática las necesidades y requerimientos de sus estudiantes. Cuanto empática sea la relación de los docentes con sus estudiantes, mejores serán también los resultados del aprendizaje de estos últimos.

Respecto a las estrategias pedagógicas, puede concluirse que los estudiantes prefieren que los docentes implementen estrategias de enseñanza lúdicas. Para los estudiantes participantes, los docentes que emplean estrategias como el juego, pueden mejorar en el proceso de aprendizaje; particularmente, uno de los estudiantes participantes indicó que tiene mejor relación con maestros que le permiten aprender a través de juegos, de historias, que le permiten interactuar con sus compañeros. Respecto a esta conclusión, Montero (2017), indica que el juego, al ser visto como un elemento que facilita el aprendizaje y no desvirtuado al utilizarlo como un distractor, permite mantener a los estudiantes motivados y supone un gran apoyo en lo que respecta el mejoramiento del rendimiento académico.

Transversal a lo anterior, es dable indicar que tras el proceso investigativo se puede concluir que los estudiantes se sienten a gusto cuando sus maestros promueven el aprendizaje autónomo, es decir, cuando les permiten trabajar de acuerdo a sus ritmos de aprendizaje, pues tal acción hace que los estudiantes se sientan empoderados y sientan la base para la construcción individual de los saberes. De igual modo, se encontró que los estudiantes identifican que cuando sus maestros incentivan el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo se sienten cómodos, porque disfrutan del asistir a clase. Así pues, cuando el maestro

incentiva este tipo de encuentros y procesos está contribuyendo a la generación social de los saberes. Este estudio reveló, entonces que el juego es una estrategia que ayuda a mejorar la relación con el saber de los estudiantes, y que tanto el aprendizaje autónomo como colaborativo, son estrategias usadas por los docentes para la generación de vínculos redituales de los estudiantes con el saber.

Finalmente, respecto a la relación con el saber, puede concluirse que cuando los estudiantes extraedad identifican que sus maestros son impacientes o tienen un tono de voz fuerte al corregirlos, estos tienden a desarrollar resistencia y afección por el proceso educativo, hasta el punto de desmotivarse por un saber al que en algún momento fueron afines. De allí la importancia que los maestros sean sensibilizados respecto a la importancia de reconocer y acoger la otredad, entender que cada estudiante es un mundo diferente, y merece ser explorado y atendido de forma diferencial, de acuerdo a sus requerimientos y características.

Se recomiendan desarrollar estudios que posibiliten fortalecer las competencias de los docentes desde el ser, hacer y saber en torno a la importancia de tener tacto pedagógico; generar estrategias pedagógicas en pro de fortalecer vínculos con sus estudiantes para que, de esta manera estos últimos tengan una visión positiva de los procesos académicos, generen confianza en su maestro y con base a esto refuercen la relación que poseen con su saber.

De igual modo, se recomienda generar estudios que posibiliten entender cómo influyen las características e historia personal en la relación que tienen los estudiantes con sus docentes y con el saber. Particularmente, en el estudio se identificó el caso de una estudiante que manifestó hacer parte del grupo extraedad, debido al abandono y desprendimiento de su madre en lo que respecta al proceso académico. Lo anterior, demuestra la necesidad de que los maestros vayan más allá de calificar o reprimir un comportamiento inadecuado de sus estudiantes y, por el contrario, se centren en entender el contexto del estudiante y tratar de visualizar el foco o centro desde el cual se genera dicho comportamiento.

## Referencias Bibliográficas

- Aim, M. Goussé, V. Apostolidis, T. Dany, L. (2017). The study of social representations in children and adolescents: Lessons from a review of the literature. *Estudos de Psicologia*, 22(1),28-38.
- Álvarez, J. L. (2003). Como hacer investigación cualitativa. México: Paidós Educador
- Ariès, P. (1962). Centuries of childhood: a social history of family life. Nueva York: Vintage Books.
- Arboleda, E. (2019). *Análisis de las guías del modelo educativo flexible aceleración Del aprendizaje en la (I.E.R.G.H)*. [Tesis]. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. Colombia.
- Barrero, C. Bohórquez, L. Mejía, M. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Revista de la Facultad de Educación*, 25(57). 101-120
- Bernal, T., Daza, C. Jaramillo, P. (2015). Satisfacción con la vida y resiliencia en jóvenes en extraedad escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 8(2), 43-53.
- Bernal, D. Calderón, D. (2019). *Estudio exploratorio del desarrollo de las competencias científicas entre los estudiantes de aceleración del aprendizaje y aulas regulares*. [Tesis]. Universidad De La Costa CUC.
- Bustos, N. (2020). *Inclusión de escolares extra-edad del programa “volver a la escuela” a la educación media de aula regular en el Colegio Restrepo Millán: sistematización de experiencias*. [Tesis]. Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Bogotá, Colombia.

- Cano, A. (2007). Cognición en el adolescente según Piaget y Vygotski. ¿Dos caras de la misma moneda? *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, XXVII (2),148-166.
- Carreño- JA. (2016). Consentimiento informado en investigación clínica: un proceso dinámico. *pers.bioét.* 20(2): pp. 232-243. DOI: 10.5294/pebi.2016.20.2.8
- Castillo, A. Moscozo, L. Rubio, C. (2020). *Experiencias en la escuela desde la voz de jóvenes en extraedad. Una aproximación biográfico-narrativa*. [Tesis]. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Díaz, L. Torruco, U. Martínez, M. Varela, M. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. *Investigación en Educación Médica*, 2(7),162-167.
- Escobar, J. V., González, M. N., Manco, S. A. (2016). Mirada pedagógica a la concepción de infancia y prácticas de crianza como alternativa para refundar la educación infantil. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 1(47), 64–81.
- Filardo, V. (2010). *Transiciones a la adultez y educación*. UNFPA Montevideo- Uruguay
- Freud, S. (1914). *Sobre la psicología del colegial*. *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1950). *Totem and Taboo*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Frigerio, G. (2018). *La educación debería priorizar la relación de los sujetos con ambos*/Entrevistada por Facundo Franco. <https://n9.cl/uk7qa>
- Frigerio, G. (2012). *Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas*. *SER con derechos* (pág. 14). Buenos Aires: EDidáctica: Universidad de Antioquia.
- Frigerio, G. Diker, G. (2008) *Infancia y derechos: raíces de la sostenibilidad*. *Aportes para*



*un porvenir*. pp- 45-46

Frigerio, G. (2006), "Infancias (apuntes sobre los sujetos)". En: Terigi, F. (comp.). Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: Siglo XXI.

Frigerio, G. Diker, G. (2005). *Educación: un acto político*. Buenos Aires. Del Estante.

Garzón, M. (2014). Importancia de la actitud del docente en el proceso de aprendizaje. [tesis]. Universidad Pedagógica Nacional

Gould, S. (1977). *Ontogeny and Phylogeny*, Cambridge: Harvard University Press.

Linares, Y. (1998). Repitientes. El drama de volver atrás. El Nacional, C1. Caracas, Venezuela

Luque, N. Morales, M. Reinoso, E. (2018). *Estudiantes en extraedad Formación ciudadana y subjetividades políticas*. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9860/TO21968.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

Matthews, G. (2018). *The Philosophy of Childhood*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. Recuperado de: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/childhood/>.

Max Van, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Madrid. Paidós.

Mejía, M.P. (2008). Vínculos posibles entre el maestro y el alumno”, *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51). pp. 189-197.

Melo, M. Hernández, B. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación educativa* (México, DF), 14(66), 41-63

Ministerio de Educación Nacional (2010). Concepto de Extraedad. Recuperado de:  
<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82787.html>

Ministerio de Educación Nacional (2019). Relación Modelo Educativo – Grado. Recuperado de:  
[https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-255690\\_archivo\\_pdf\\_modelo\\_grado.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-255690_archivo_pdf_modelo_grado.pdf)

Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul

Moscovici, S. (1991). *Psicología social, I: influencia y cambios de actitudes individuos y grupos*. Segunda reimpresión. Ediciones Paidós Ibérica, S. A. Barcelona.

ONU. (2015). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.  
Recuperado de: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

Pareja, J. Mejía, S. Giraldo, L. (2019). *Motivación para el aprendizaje y la ejecución en estudiantes extraedad y estudiantes regulares de educación básica secundaria y media con edades entre 15 y 18 años pertenecientes a 2 instituciones educativas del área metropolitana del Valle de Aburrá*. [Tesis]. Tecnológico De Antioquia –Institución Universitaria. Colombia.

Piaget, J. (1933). “Children’s Philosophies,” C. Murchison (ed.), *A Handbook of Child Psychology*, 2nd edition, Worcester, MA: Clark University Press.

Restrepo, A. (2014). *El aprendizaje significativo en los alumnos con condición de extraedad de nivel primaria*. [Tesis]. Tecnológico de Monterrey. México.

Restrepo, D. (2018). *La autonomía intelectual en estudiantes del modelo educativo flexible aceleración del aprendizaje en la institución educativa Marco Fidel Suárez*. [Tesis]. Universidad de Antioquia. Colombia.

- Ruiz, D. Pachano, L. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de Pedagogía*, XXVII (78),33-69.
- Segura, F. (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). Recuperado de:  
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/11682/tesis%20y%20rae.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Shahar, S.(1990). *Childhood in the Middle Ages*, London: Routledge.
- Silva, L. (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).
- Tales, F. (27 de Abril de 2021). *Tu cuento favorito*. Obtenido de [https://tucuentofavorito.com/la-profesora-rosaura-cuento-infantil-sobre-los maestros/](https://tucuentofavorito.com/la-profesora-rosaura-cuento-infantil-sobre-los-maestros/)
- Torres, D. (2018). *Construcción y aplicación de una propuesta didáctica para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes con extraedad*. [Tesis]. Universidad de la Sabana, Bogotá.
- Tylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.
- Van Manen (1990). *Researching Lived experience: Human science for an action-sensitive pedagogy*. Londres: Ont, Althouse Press.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. & Vergara, E. (2015). *Los niños como sujetos sociales: El*

aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso.  
Psicoperspectivas individuos y sociedad,14 (1), 55-65.

Vygostky, L.S. (1962). Thought and Language. Cambridge: The MLT Press

## Anexos

### Anexo 1. Consentimiento informado padres de familia



#### CONSENTIMIENTO DE PADRES DE FAMILIA O ACUDIENTES



Consentimiento para participación en actividades de niños y niñas en el marco del trabajo de investigación titulado *Representaciones de algunos estudiantes de extraedad sobre el vínculo que establecen con sus docentes y con el saber que ellos le enseñan*, de la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia.

Yo, \_\_\_\_\_ con cédula de ciudadanía N° \_\_\_\_\_ doy mi consentimiento como acudiente para que los registros de las actividades académicas, obtenidos de los procesos de formación de mi hijo(a): \_\_\_\_\_ de la Institución Educativa Escuela Normal

Superior Mariano Ospina Rodríguez, sede Alicia Díez del municipio de Fredonia, puedan ser utilizados solo con propósitos pedagógicos, en el desarrollo del trabajo de investigación de la docente en formación **Inés Cristina Rendón Arroyave** para la Licenciatura en Educación Básica Primaria, el cual se lleva a cabo en la Institución; y será parte del respectivo informe de investigación.

Entiendo que mi decisión es voluntaria y que, si así lo considero, puedo decidir no permitir que dichos registros sean compartidos por medio alguno en cualquier momento sin dar ninguna razón y sin sufrir ninguna penalización. Puedo pedir que la información relacionada con mi hijo(a) sea regresada a mí o sea destruida.

#### **Procedimiento:**

Como padre de familia entiendo que, en este proceso de formación e investigación, los registros del proceso formativo y académico de mi hijo(a), podrán ser fotografiados, grabados en audio y transcritos como parte del proceso de investigación que realiza la docente en formación **Inés Cristina Rendón Arroyave** en la Institución Educativa Escuela Normal Superior Mariano Ospina Rodríguez, sede Alicia Díez.

**Riesgos:** No hay riesgos asociados considerando que la Institución Educativa es de mi confianza y de igual modo la Universidad de Antioquia que es un ente de Educación Superior de alto reconocimiento nacional.

- La información recopilada es de carácter confidencial.
- No se darán a conocer los nombres de los estudiantes participantes.
- No se obligará a participar a los estudiantes que hagan parte de la investigación.
- Participar en la investigación no tiene ninguna contraprestación económica.

**Consentimiento del participante:** Entiendo que firmando esta autorización estoy de acuerdo en permitir la difusión de imágenes, audios y textos transcritos, relacionados con la producción de mi hijo como estudiante que participa en procesos de investigación de la docente en formación.

\_\_\_\_\_  
Firma de acudiente / Fecha

## Anexo 2. Consentimiento informado estudiantes



### *CONSENTIMIENTO DE ESTUDIANTES*

Hola, soy *Inés Cristina Rendón Arroyave*, estudiante de la Universidad de Antioquia. Quiero invitarte para que participes de un trabajo que estoy realizando en mi proceso de formación como Licenciada en Educación Básica Primaria.

Nos reuniremos para conversar, quiero escuchar tus historias y que me cuentes sobre los momentos que has vivido en la escuela. Hablaremos de la relación que has tenido y tienes actualmente con tus maestros. Será una conversación donde solo tú y yo sabremos de esta, ten presente que ninguna otra persona se dará cuenta de lo dialogado; la idea es que yo pueda aprender mucho de ti y lo que tú me cuentes ayude a mi formación como maestra.

Tú decides si quieres participar o no. Realizaremos un encuentro con actividades que serán de tu agrado y permitirán que expreses todo lo que tienes por decir. Si estas asistiendo a la alternancia nos encontraríamos en la escuela, sino lo haríamos por medio de un encuentro virtual, ya sea por Meet o por WhatsApp.

Recuerda que tus respuestas serán un secreto para ti y para mí. No las escucharán tus profesores, ni tus demás compañeros.

Vivirás una experiencia diferente, podrás participar con tus palabras; expresarás tus ideas, pensamientos y emociones las cuales serán escuchadas.

*¡Ánimate y participa!*

---

Firma del estudiante / Fecha