



Enseñar desde y para la vida, educación de jóvenes en extraedad y adultos de básica primaria en el CLEI 1 desde un enfoque andragógico e interdisciplinar

Camilo Andrés Marín Román
Claudia Patricia Pareja Echeverry
Yesica Alexandra Sánchez García

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica Primaria

Asesora
Vanessa Del Carmen Villa Lombana, Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Básica Primaria
Medellín, Antioquia, Colombia
2026

Cita	(Marín Román et al., 2026)
Referencia	Marín Román, C.A., Pareja Echeverry, C.P., & Sánchez García, Y.A. (2026). <i>Enseñar desde y para la vida, educación de jóvenes en extraedad y adultos de básica primaria en el CLEI 1 desde un enfoque andragógico e interdisciplinar</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Biblioteca Carlos Gaviria Díaz

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

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

Dedicatoria

A los estudiantes del CLEI 1 de la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa, quienes, con sus historias de vida, sus trayectorias y su decisión de regresar a la escuela, le dieron sentido profundo a esta investigación. A ustedes, que día a día afrontan diversos desafíos y aun así eligen aprender, nuestro mayor reconocimiento; este trabajo es también de ustedes, porque en cada frase, en cada reflexión y en cada hallazgo, está presente su experiencia, su voz y su manera de habitar la escuela.

A los maestros que acompañan los procesos en el CLEI 1, por su disposición, apertura y compromiso. Gracias por permitirnos ingresar en sus aulas, por compartir sus prácticas, sus cuestionamientos, sus aciertos y, también, sus dudas. Su rol ha sido fundamental para entender los procesos de enseñanza-aprendizaje en este contexto.

A la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa, por posibilitar el desarrollo de este proceso investigativo, identificando la importancia de pensar la educación desde las realidades de sus estudiantes y desde una perspectiva más humana, contextualizada y transformadora.

A nuestra maestra asesora, Vanessa Villa Lombana, por su acompañamiento permanente, su cercanía, sus orientaciones rigurosas y por la confianza depositada en este proceso, su guía fue fundamental en los momentos de avance, pero también en aquellos de incertidumbre, propios de un camino investigativo que estuvo lleno de retos, aprendizajes y transformaciones.

Finalmente, a nosotros mismos, como equipo de investigación, por sostener este proceso en medio de los altos y bajos, por no dejar de lado la pregunta que nos motivó y por creer en la posibilidad de una educación que se construye desde la vida y para la vida.

Tabla de contenido

Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
1 Planteamiento del problema	15
1.1 Descripción del fenómeno o asunto problemático	15
1.1 Antecedentes	18
1.1.1 Antecedentes sobre prácticas educativas, rol docente y dinámicas institucionales en CLEI.....	20
1.1.2 Antecedentes sobre alfabetización, lenguaje y aprendizaje desde la experiencia.	22
1.1.3 Antecedente sobre motivación y participación en procesos de aprendizaje.	24
2 Objetivos	25
2.1 Objetivo general	25
2.2 Objetivos específicos.....	25
3 Marco teórico	26
3.1 Educación para jóvenes extraedad y adultos.....	26
3.1.1 La educación como derecho fundamental y condición de inclusión social.	26
3.1.2. La extraedad escolar en educación básica primaria, concepto, causas e implicaciones.	28
3.1.3 Barreras de acceso, permanencia y continuidad educativa.....	30
3.2 Andragogía: concepto y principios del aprendizaje adulto.	31
3.2.1 Sobre la relación pedagógica y condiciones del aprendizaje.....	34
3.3 Interdisciplinariedad: hacia la configuración de saberes a partir de metodologías activas..	35
4 Metodología	39
4.1 Enfoque de la investigación	39

4.2 Diseño de investigación.....	39
4.3 Contexto y población.....	40
4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información	41
4.4.1 Observación participante moderada.....	41
4.4.2 Entrevista semiestructurada a docentes	44
4.4.3 Grupo focal con estudiantes.....	48
4.5 Fases de la investigación	52
4.5.1 Fase de Diseño de instrumentos y consideraciones éticas.	52
4.5.2 Fase de Desarrollo del trabajo de campo.	53
4.5.3 Fase de Organización y sistematización de la información.	53
4.5.4 Fase de Análisis de la información.	54
4.5.5 Fase de Triangulación de la información.....	57
4.5.6 Fase de Construcción de resultados desde la escritura epistolar.....	58
5 Resultados	59
5.1 Primera parte: Cuando la enseñanza se encuentra con la vida, estrategias didácticas en el CLEI 1	60
5.1.1 Estrategias centradas en la experiencia del adulto.	61
5.1.2 Mediación docente basada en la cercanía y la confianza.....	63
5.1.3 Interdisciplinariedad funcional	67
5.2 Segunda parte: Cuando aprender también es volver: necesidades, expectativas y experiencias de los estudiantes del CLEI 1	71
5.2.1 Educación como derecho negado y oportunidad tardía	71
5.2.2 Trayectorias interrumpidas y carga vital.....	74
5.2.3 Necesidad de un aprendizaje significativo.....	75
5.3 Tercera parte: Cuando enseñar también implica transformarse, percepciones docentes frente a la enseñanza en el CLEI 1	78

5.3.1 Entre enseñar y acompañar, tensiones en la práctica docente de CLEI 1.....	79
5.3.2 Repensar la práctica docente, entre lo que se hace y lo que exige el contexto.	82
5.3.3 Interdisciplinariedad como necesidad para comprender y enseñar de manera integrada.	85
5.4 Cuarta parte: Diseño de una estrategia didáctica con enfoque andragógico e interdisciplinar para el CLEI 1	87
5.4.1 Del análisis a la posibilidad, el lugar de la estrategia.	88
5.4.2 Fundamentos y sentido de la estrategia.	89
5.4.3 Estrategia didáctica “La tienda del barrio”.	91
5.4.4 Articulación con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	94
5.4.5 Planeación didáctica de la estrategia.....	97
6 Conclusiones	108
7 Recomendaciones.....	111
Referencias	113

Lista de tablas

Tabla 1	Protocolo observación participante moderada	42
Tabla 2	Protocolo entrevista semiestructurada.....	45
Tabla 3	Protocolo grupo focal	48
Tabla 4	Muestra de técnica e instrumento por objetivo específico.	52
Tabla 5	DBA Lengua Castellana.....	94
Tabla 6	DBA Matemáticas	95
Tabla 7	DBA Ciencias Naturales	96
Tabla 8	DBA Ciencias Sociales	96
Tabla 9	Planeación estrategia didáctica “La tienda de mi barrio”.....	99

Lista de figuras

Figura 1	Organización por CLEI de acuerdo al MEN	29
Figura 2	Esquema de codificación selectiva.	56
Figura 3	Equipo de investigación.....	60
Figura 4	Observación clase de inglés.....	64
Figura 5	Grupo focal con estudiantes.....	65
Figura 6	Observación clase de Matemáticas	68
Figura 7	Esquema de las prácticas de enseñanza en CLEI 1	70
Figura 8	Observación clase de Lengua Castellana.....	73
Figura 9	Grupo focal con estudiantes.....	74
Figura 10	Observación clase de Tecnología	76
Figura 11	Esquema necesidades, expectativas e intereses de los estudiantes de CLEI 1	78
Figura 12	Entrevista semiestructurada a docente.....	79
Figura 13	Grupo focal con estudiantes.....	81
Figura 14	Observación clase de Matemáticas	84
Figura 15	Esquema práctica docente en CLEI 1	87
Figura 16	La tienda del barrio	101
Figura 17	Algunos productos de la canasta familiar	102
Figura 18	Alimentos saludables y no saludables	104

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como propósito contribuir al fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en jóvenes en extraedad y adultos de básica primaria que cursan el CLEI 1 de la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa, a partir del análisis de las prácticas de enseñanza, las experiencias y necesidades de aprendizaje de los estudiantes y percepciones docentes.

La investigación surge de la necesidad de comprender las tensiones presentes en la educación de esta población, especialmente en contextos donde persisten prácticas descontextualizadas, enfoques centrados en la infancia y una escasa articulación entre los saberes escolares y la vida cotidiana. Estas condiciones, sumadas a trayectorias educativas interrumpidas y múltiples responsabilidades, inciden en la desmotivación, la inasistencia y la deserción escolar.

A partir de este escenario, se plantea como pregunta de investigación: ¿Cómo contribuir al fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el CLEI 1 mediante el diseño de una estrategia didáctica con enfoque andragógico e interdisciplinar en la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa?

El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo con diseño etnográfico y emplea observación participante, entrevistas semiestructuradas y grupos focales.

Los hallazgos evidencian prácticas centradas en la experiencia del estudiante, vínculos de confianza, integración de saberes y la necesidad de flexibilizar la enseñanza y replantear las prácticas docentes. En este sentido, la investigación aporta una estrategia denominada “La tienda del barrio” orientada a fortalecer proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizados, significativos e interdisciplinarios para jóvenes en extraedad y adultos del CLEI.

Palabras clave: Educación de jóvenes en extraedad, educación de adultos, CLEI, enseñanza desde la vida, andragogía, interdisciplinariedad, procesos de enseñanza-aprendizaje significativo, educación básica primaria, inclusión educativa.

Abstract

This research aims to contribute to the strengthening of teaching- learning processes for overage youth people and adult learners in basic primary education enrolled in CLEI 1 at Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa. The study is based on the analysis of teaching practices, students' learning experiences and needs, and teachers' perceptions.

The research arises from the need to understand the tensions present in the education of this population, particularly in contexts where decontextualized practices persist, approaches remain focused on childhood, and there is limited articulation between school knowledge and everyday life. These conditions, together with interrupted educational trajectories and multiple responsibilities, contribute to demotivation, absenteeism, and school dropout.

Based on this context, the following research question was posed: How can teaching-learning processes in CLEI 1 be strengthened through the design of a didactic strategy with an andragogical and interdisciplinary approach at Intitución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa?

The study follows a qualitative approach with an ethnographic design and employs participant observation, semi-structured interviews, and focus groups.

The findings reveal practices centered on students' experiences, trust-based relationships, integration of knowledge, and the need to make teaching more flexible and rethink teaching practices. In this regard, the research proposes a strategy called "The Neighborhood Store", aimed at strengthening contextualized, meaningful, and interdisciplinary teaching-learning processes for overage youth and adult learners enrolled in CLEI.

Keywords: Overage youth education, adult education, CLEI, teaching from life, andragogy, interdisciplinarity, meaningful teaching-learning processes, basic primary education, educational inclusion.

Introducción

Medellín 11 de junio 2026

Queridos lectores.

Antes de invitarlos a recorrer nuestro trabajo de investigación, sentimos la necesidad de contarles, aunque sea de manera breve, cómo llegamos hasta aquí. Porque esta investigación no nació solamente de una exigencia académica, ni apareció de forma repentina como una idea desligada de la vida. Nació, más bien, del encuentro, del cruce de caminos que a veces la vida va trazando con una delicadeza que solo se comprende tiempo después. Nació de conversaciones compartidas, de inquietudes que fueron creciendo en medio de la formación universitaria, de preguntas que no nos dejaron permanecer indiferentes y, sobre todo, de la certeza de que hay realidades educativas que necesitan ser miradas con más profundidad, más sensibilidad y más compromiso.

Fue en la Universidad de Antioquia, en el proceso de profesionalización para normalistas superiores, donde tuvimos la oportunidad de coincidir. Alexandra y Claudia ya tenían una historia compartida, habían caminado juntas parte de su formación en la Escuela Normal Superior Antioqueña y también habían construido de manera conjunta el trabajo que les permitió obtener su título como normalistas superiores. A ese recorrido llegó Camilo, y con él comenzó a tejerse una nueva posibilidad. Entre clases, conversaciones, trabajo y experiencias compartidas en distintas asignaturas, fuimos conociéndonos como compañeros de estudio, y como personas que empezaban a descubrir afinidades profundas en la manera de comprender la educación, la enseñanza y el sentido de formar a otros.

Más adelante cuando llegamos a la práctica pedagógica VIII, la vida volvió a sorprendernos, sin planearlo, sin buscarlo, quedamos juntos en el mismo grupo de práctica con la asesora Vanessa Villa Lombana. Fue entonces cuando aquello que venía tomando forma silenciosamente empezó a convertirse en una decisión compartida. Cada uno llegaba con sus diarios pedagógicos, con sus búsquedas, con sus preguntas y con sus propias inquietudes sobre lo vivido en las instituciones educativas donde laboramos. Y entre esas páginas, entre esas observaciones y reflexiones, comenzó a aparecer con fuerza la necesidad de preguntarnos qué era aquello que realmente queríamos

investigar, qué realidad nos llamaba con mayor urgencia y hacia donde sentíamos que debíamos orientar nuestra mirada.

Para Camilo, esa inquietud tenía un nombre que venía habitando su trayectoria desde hacía años. Después de nueve años de experiencia trabajando con jóvenes en extraedad y adultos, este no era solo un tema de interés profesional, sino una preocupación profundamente humana y ética. Desde su experiencia, resultaba imposible no advertir los vacíos que aún persisten en estos procesos formativos. Aunque existen normativas, decretos y marcos que regulan la educación de jóvenes y adultos desde la básica primaria hasta la media, en la realidad siguen apareciendo fisuras, limitaciones y formas de enseñanza que no siempre responden de manera pertinente, flexible e integral a las necesidades de esta población.

Esa preocupación se hacía aún más fuerte al reconocer que cuando se habla de básica primaria, con frecuencia se piensa solamente en niños o en adolescentes que cursan grados correspondientes a la edad regular, o quizá en algunos estudiantes con cierto desfase escolar. Pero muchas veces quedan por fuera jóvenes en extraedad y adultos que también habitan estos niveles, cargando con múltiples condiciones que transforman por completo la manera en que viven el aprendizaje. Comprender esto nos llevó a reconocer que no bastaba con ofrecerles un lugar en la escuela, era necesario pensar en formas de enseñanza acordes con sus procesos, con sus tiempos, evitando la fragmentación del saber y con una manera de aprender que dialogara verdaderamente con la andragogía, según Knowles (1980), esta se refiere a la forma en que se orienta el aprendizaje en las personas adultas, proceso que no parte de la dependencia del docente, más bien de la experiencia, la autonomía y las necesidades del sujeto, al igual que de su realidad concreta.

Fue desde esa convicción que Camilo propuso a Alexandra y a Claudia dejarse tocar por esta realidad y construir una investigación que pudiera aportar, a transformar la experiencia educativa de estas personas. Esta propuesta encontró eco de inmediato en Claudia, por su sensibilidad frente a los procesos de inclusión y equidad, y porque, por esas coincidencias que parecen destino, ella y Camilo se habían encontrado, además, como compañeros de trabajo en la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa y compartían la experiencia de vincularse a la jornada nocturna. Desde allí, ambos habían podido reconocer de cerca las tensiones, necesidades y posibilidades que habitan este espacio. Alexandra, por su parte, recibió esta

invitación con sorpresa y también con un poco de temor, pues no había tenido experiencias cercanas con esta población. Sin embargo, accedió a conocer la institución, a escuchar, a observar y a acercarse a aquello que nosotros ya veníamos sintiendo. Y fue precisamente en ese acercamiento donde algo empezó a transformarse en nosotros, nos enamoramos de esta posibilidad investigativa, de la profundidad humana del contexto y de la urgencia de pensar una propuesta que tuviera verdaderamente sentido para quienes habitan este escenario.

Así comenzó el camino de construir nuestra pregunta problematizadora, de elaborar el planteamiento del problema, de revisar referentes, de transitar por las etapas metodológicas, de diseñar protocolos, de asumir con responsabilidad los compromisos éticos a través de los consentimientos informados, de entrar al trabajo de campo, de aplicar los instrumentos, de transcribir, analizar, contrastar, interpretar y volver una y otra vez sobre la información requerida. Fue un camino exigente, pero también profundamente bello, porque nos fue permitiendo comprender que investigar no era solamente producir conocimiento, sino aprender a escuchar con humildad, a mirar con detenimiento y a dejarnos tocar por las realidades que teníamos enfrente.

En ese recorrido, hubo una decisión que también resultó especialmente significativa, elegir que nuestra mirada se centrara en el CLEI 1. Y fue una decisión acertada porque, poco a poco, pudimos reconocer que en ese espacio convivía una diversidad profundamente valiosa, una diversidad que enriquecía el aula, y que, también, hacía evidente la necesidad de una educación capaz de acoger, de motivar y de evitar nuevas deserciones.

Allí encontramos personas adultas mayores, madres adolescentes, jóvenes en extraedad que trabajan, estudiantes que debían cuidar a sus hermanos o asumir responsabilidades familiares, adolescentes inmersos en dinámicas de labores tempranas e incluso personas con presunción de diagnósticos que incidían en sus procesos cognitivos. Encontramos también trayectorias marcadas por la ausencia de procesos de alfabetización consolidados en lectura, escritura y operaciones matemáticas básicas. Y en medio de toda esa diversidad comprendimos que, justamente allí estaba una de las mayores razones para seguir, eran ellos, con sus historias, sus luchas y sus posibilidades, las personas a quienes queríamos aportar desde esta investigación.

También fue necesario mirar más allá de nuestro propio contexto. Realizamos un rastreo en repositorios locales, nacionales e internacionales que dialogaran con este campo. Hallamos

estudios valiosos sobre alfabetización y sobre construcción de la lengua escrita, pero evidenciamos también vacíos importantes. Muchos de estos trabajos no abordaban el aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinar que evitara la fragmentación de saberes entre áreas fundamentales como lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. Ese hallazgo no hizo más que confirmar la pertinencia de nuestro camino, había una necesidad real de pensar propuestas que integren estas dimensiones y que respondieran con mayor fidelidad a las condiciones y experiencias de los jóvenes en extraedad y adultos de CLEI 1.

Hoy, al mirar hacia atrás, comprendemos que este proceso estuvo hecho de encuentros, convicciones compartidas, de preguntas insistentes y de una esperanza profunda en que la educación puede seguir siendo una oportunidad para rehacerse, para volver a empezar y para reconocerse capaz. Llegar hasta este punto, entonces, no es solo alcanzar una etapa del trabajo investigativo, es también recoger la huella de todo lo vivido, de todo lo escuchado y de todo aquello que nos transformó mientras intentábamos comprender. Por eso, hemos elegido que tanto esta introducción como el capítulo de resultados estén escritos en clave epistolar.

Esta forma de escritura nos permite compartir lo encontrado desde un lugar más cercano y más fiel al espíritu de esta investigación. La escritura epistolar abre la posibilidad de narrar con sensibilidad, de hablarle al lector directamente, de no perder de vista que lo que aquí se cuenta nace de encuentros reales, con personas reales y sobre todo permite que los hallazgos no se perciban como datos fríos, sino como experiencias que laten, que demandan y que siguen haciendo preguntas.

Quizá por eso sentimos que aquello que sigue no puede presentarse de manera abrupta como si naciera únicamente del análisis. Antes de los resultados está este camino; está esta historia compartida, está este motivo profundo que nos trajo aquí y que hoy queremos confiarles como antesala de lo que vendrá.

1 Planteamiento del problema

1.1 Descripción del fenómeno o asunto problemático

La Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa, se encuentra ubicada en el barrio Manrique Jardín, comuna 3 de la ciudad de Medellín, es una institución de carácter oficial y atiende aproximadamente 2.500 estudiantes, divididos en tres jornadas, mañana, tarde y noche. El Plan de Desarrollo Local de la Comuna 3 Manrique, evidencia que este territorio ha estado atravesado por diversas problemáticas sociales y económicas, que se reflejan en condiciones de vulnerabilidad y limitaciones en el acceso a oportunidades (Alcaldía de Medellín, 2015). De igual manera El Plan Local de Seguridad y Convivencia señala la presencia de dinámicas que afectan la convivencia y las condiciones de vida de la población de este sector de la ciudad (Alcaldía de Medellín, 2022). Por tal motivo, la jornada nocturna se convierte en una estrategia de acceso a la educación para que, personas que se encuentran en condiciones de extraedad y adultez, puedan finalizar su proceso académico, a pesar de las múltiples condiciones que les ha impedido que puedan culminar su proceso educativo en los tiempos y edades tradicionalmente establecidos.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), promueve una modalidad flexible denominada Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), los cuales tienen como objetivo facilitar la nivelación académica, la inclusión y la permanencia en el sistema educativo de jóvenes y adultos, para el caso de esta investigación CLEI 1 (corresponde a los grados 1°, 2° y 3°) de la básica primaria. En la institución actualmente, se atienden cerca de 20 estudiantes en esta modalidad, con trayectorias de vida heterogéneas, con edades que oscilan entre los 16 y 65 años, entre ellos se encuentran personas con presunción de diagnósticos médicos que comprometen sus procesos cognitivos, otras con antecedentes de desplazamiento, abandono escolar, trabajo infantil, madres adolescentes y algunos con trayectorias educativas interrumpidas por problemas de bajo rendimiento académico y convivencia.

En la institución, la implementación de los CLEI saca a relucir una serie de tensiones que afectan y ponen en riesgo la eficacia y pertinencia de la propuesta, a pesar de ser de carácter inclusivo y reparador. En primer lugar, aunque en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), se menciona de manera explícita la existencia de esta modalidad, no se cuentan con lineamientos específicos o una propuesta curricular diferenciada para la atención de esta población. Además,

desde la normatividad educativa colombiana, Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y Decreto 3011 de 1997, la atención a estos estudiantes desde las estrategias educativas debe ser flexible, pertinente y sobre todo adaptada a sus necesidades (Congreso de la República de Colombia, 1994). Esto se ve confrontado con procesos de enseñanza- aprendizaje que se desarrollan bajo modelos pedagógicos escolares pensados para niños, niñas y adolescentes, lo cual puede dificultar el acceso efectivo al conocimiento, según lo observado en los procesos educativos con esta población.

En segundo lugar, la formación docente ocupa un lugar preponderante, en tanto que se ha manifestado por parte de los docentes la necesidad de contar con estrategias que permitan afrontar las dificultades que experimentan los estudiantes para construir competencias, especialmente, en lectura y escritura. Esto representa un desafío, lo cual requiere atención en términos de formación docente para responder adecuadamente a las características de esta población. Al respecto, Freire (1970) plantea que “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (p.61), lo que permite comprender que la educación de adultos exige reconocer sus experiencias de vida y construir procesos formativos desde el diálogo y la realidad de sus contextos.

Así mismo, se ha identificado que, en este nivel educativo, la enseñanza de las áreas básicas del saber se desarrolla de forma independiente, es decir, sin establecer vínculos con otras áreas. Esta organización puede limitar el desarrollo de competencias integradas y dificultar la construcción de aprendizajes, especialmente en estudiantes que presentan trayectorias escolares diversas. De este modo Zabala (2000), plantea que los procesos de enseñanza deben permitir “establecer relaciones entre contenidos de diversas materias” (p. 144), favoreciendo aprendizajes más contextualizados.

En el caso de jóvenes extraedad y adultos, este enfoque podría favorecer la comprensión de las competencias a partir de situaciones significativas y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante el trabajo colaborativo entre áreas, la integración curricular y la vinculación con las experiencias previas de los estudiantes.

En tercer lugar, es importante nombrar que en la institución la mayoría de las estrategias didácticas implementadas en la jornada nocturna (memorización repetitiva de contenidos,

infantilización de las actividades, clases magistrales prolongadas...), no corresponden a los principios de la educación de adultos. Knowles (1980) define la andragogía como “el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender” (p.43), lo cual implica el reconocimiento de que los adultos aprenden cuando verdaderamente encuentran sentido en eso que están construyendo, además de poderlo relacionar con sus experiencias previas y cuando ven una aplicabilidad inmediata de lo aprendido en su vida cotidiana. Lo anterior, demanda unas estrategias didácticas direccionadas a la resolución de problemas, el aprendizaje colaborativo, el diálogo horizontal, el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje con sentido y contextualizado.

En la institución, se evidencia que algunos estudiantes abandonan el proceso educativo al no sentirse identificados con las propuestas de enseñanza que se desarrollan en el aula, lo que da cuenta de una desconexión entre las dinámicas escolares y sus expectativas, intereses y necesidades concretas. Esta situación se manifiesta en casos de deserción, así como en la asistencia intermitente y la baja participación en el proceso formativo. De acuerdo con el informe institucional de permanencia correspondiente al año 2025, en el CLEI 1 se registró una matrícula inicial de 19 estudiantes de los cuales 1 desertó, 1 canceló y 17 finalizaron el proceso, de estos últimos solo 9 fueron promovidos, mientras que los demás estudiantes no alcanzaron la promoción, en gran medida debido a procesos de asistencia irregular y a la inasistencia en los últimos meses del año escolar (Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa, 2025).

A nivel docente, esta situación se refleja en prácticas de enseñanza que requieren ser repensadas, frente a la diversidad del contexto, pero también desde una mirada más amplia, representa una falla en la efectiva implementación de políticas públicas orientadas a la equidad, inclusión y justicia social.

Es importante recordar que los Objetivos de Desarrollo Sostenible, especialmente el ODS 4, indica la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas a lo largo de la vida (Organización de las Naciones Unidas, 2015). De igual manera, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) resalta que garantizar una educación de calidad, impacta las trayectorias personales, el desarrollo social y la construcción de sociedades más equitativas (Unicef, 2021).

Así entonces, la relevancia de esta investigación radica en el potencial que se tiene para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en el CLEI 1 desde un enfoque andragógico e interdisciplinar, aportando a la construcción de una institución educativa más inclusiva, justa y significativa. Este potencial, permitiría además comprender, analizar y transformar las prácticas de enseñanza a partir de las características, experiencias y necesidades de los jóvenes en extraedad y adultos que habitan este contexto. Con esta investigación, se iniciaría un camino en la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa para dar respuesta a una deuda histórica del sistema educativo con estas poblaciones, que no han finalizado la básica primaria y que, en muchos casos, han sido marginadas del derecho a una educación de calidad.

En consecuencia, surge como pregunta de investigación:

¿Cómo contribuir al fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el CLEI 1 mediante el diseño de una estrategia didáctica con enfoque andragógico e interdisciplinar en la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa?

1.1 Antecedentes

Abordar la educación de jóvenes en extraedad y adultos en el nivel de básica primaria, implica reconocer que no se trata de un proceso educativo que se ajuste a las lógicas habituales de la escuela. Para las instituciones esto representa un reto constante, en la medida en que exige pensar propuestas formativas que realmente respondan a las realidades de quienes hacen parte de estos procesos. En el caso del CLEI 1, esto pasa por reconocer las particularidades de la población, sus trayectorias, sus necesidades y la forma en que cada una se relaciona con el aprendizaje. Todo esto hace necesario asumir miradas más sensibles frente a estos contextos, que no partan de esquemas generales, más bien de lo que ocurre realmente en el aula.

Es este camino, se hace necesario revisar investigaciones previas que permitan comprender cómo se han abordado estos procesos en otros escenarios, para identificar estrategias didácticas implementadas, y así poder acercarse a las experiencias de los estudiantes y a las percepciones de los docentes frente a este tipo de educación.

Para la construcción de estos antecedentes, se realizó una revisión bibliográfica en bases de datos académicas como Redalyc, Dialnet, Scopus y ScienceDirect. La búsqueda se orientó a partir de descriptores y operadores booleanos como:

- Educación de adultos AND estrategias didácticas,
- Andragogía AND aprendizaje significativo,
- Educación de adultos OR CLEI,
- Interdisciplinariedad AND educación básica,
- Metodologías activas AND educación de adultos,
- Estrategias didácticas AND extraedad,
- Así como la combinación de las tres nociones: andragogía, interdisciplinariedad y aprendizaje.

En conjunto, los antecedentes revisados corresponden a ocho estudios publicados entre 2008 y 2021, que guardan relación con la educación de adultos en programas de alfabetización y CLEI, así como la formación de jóvenes en extraedad. La revisión abarcó, sobre todo, trabajos de investigación académica, como proyectos de investigación, tesis de maestría e investigaciones educativas que se llevaron a cabo en diversos espacios del país. Metodológicamente los enfoques cualitativos son predominantes; en particular, la investigación- acción, los estudios de caso y las perspectivas interpretativas, que buscan entender las prácticas educativas, las vivencias de los alumnos y el rol que desempeñan los maestros en estos procesos de formación.

Este proceso permitió identificar investigaciones relevantes que aportan a la comprensión de las prácticas educativas, las necesidades de los estudiantes y las dinámicas docentes en contextos similares, además de reconocer vacíos importantes, especialmente en relación con el enfoque andragógico, la formación docente y la pertinencia de las estrategias utilizadas con estudiantes adultos en básica primaria. A continuación, se presentan los estudios seleccionados, atendiendo a su relación y pertinencia con el problema de investigación.

1.1.1 Antecedentes sobre prácticas educativas, rol docente y dinámicas institucionales en CLEI.

Berrío y Conejo (2019) desarrollaron una investigación orientada a la construcción de estrategias de fortalecimiento educativo en la sede El Consuelo de la I.E. Aulas Colombianas San Luis, en Bogotá. Su estudio parte de una mirada crítica frente a las condiciones pedagógicas y sociales que atraviesan los jóvenes en extraedad y adultos en contextos de alta vulnerabilidad. A partir de una metodología cualitativa con enfoque de investigación-acción, realizaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes y directivos, así como el análisis del PEI y los planes de área.

Entre los hallazgos, se evidenció una clara desconexión entre las prácticas institucionales que promueven enfoques tradicionales y las necesidades reales de los estudiantes, particularmente en procesos que tienden a centrarse en la repetición de competencias. Además, se identificó que el PEI homogeniza a la población, desconociendo sus ritmos de aprendizaje, sus trayectorias y sus intereses frente al conocimiento. A partir de esto, los autores proponen tres líneas de acción, fortalecer la profesionalización docente en educación de adultos, intervenir el PEI incorporando metodologías activas y contextualizadas, y reconocer esta modalidad como un proceso transformador de la institución. Este trabajo se fundamenta en los aportes de Paulo Freire, especialmente con su concepción de una educación crítica, dialógica y liberadora.

Este antecedente resulta clave para nuestra investigación, en tanto permite reconocer que los desafíos identificados no son aislados, se repiten en diferentes instituciones del país, aspectos como la falta de estrategias diferenciadas, la resistencia docente frente al trabajo en CLEI y la homogenización de los procesos educativos también se evidencian en el contexto de la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa. Este estudio aporta elementos teóricos y refuerza la necesidad de pensar transformaciones institucionales acordes con las realidades de estos contextos.

Mora y Pineda (2020), centraron su investigación en el análisis de los factores personales, sociales y familiares que inciden en la decisión de los adultos de vincularse a procesos educativos en modalidad CLEI, en el municipio de Sabaneta, Antioquia. Desde un enfoque cualitativo con paradigma fenomenológico-hermenéutico, utilizaron entrevistas, historias de vida y encuestas

sociodemográficas, para comprender las vivencias y las motivaciones de los participantes. Los resultados evidenciaron que el acceso a la educación no se limita a lo académico, está profundamente ligado a procesos de realización personal, reconocimiento social, fortalecimiento de vínculos familiares y superación de experiencias educativas inconclusas. Además, se destaca que los modelos educativos flexibles favorecen la permanencia y la construcción de aprendizajes, al reconocer la dimensión humana del proceso educativo.

Este estudio permite comprender las motivaciones y expectativas de los estudiantes adultos, elemento fundamental para pensar propuestas educativas pertinentes, también refuerza la importancia de reconocer al estudiante desde una dimensión social y personal, en coherencia con el enfoque andragógico que orienta este trabajo.

La tesis de maestría de Suárez (2016), constituye otro aporte relevante, a partir de un estudio de caso con enfoque cualitativo, el autor analizó el impacto de diversas estrategias didácticas (reconocimiento y aprovechamiento de los saberes previos de los estudiantes, diálogo entre docente y estudiante como mecanismo de construcción del conocimiento, actividades contextualizadas a las experiencias de vida de los adultos, tutorías y acompañamiento personalizado, talleres con procesos de retroalimentación, estrategias orientadas al aprendizaje autónomo, procesos de aprendizaje basados en la participación activa de los estudiantes y articulación entre los conocimientos cotidianos y los nuevos saberes escolares) en estudiantes adultos de nivel básico, mediante entrevistas, observación participante y análisis documental, evidenció que las metodologías de enseñanza centradas en la transmisión del conocimiento, no logran responder a las particularidades de esta población. Uno de los aportes más significativos del estudio es la necesidad de transformar el rol del docente, pasando de ser un transmisor de contenidos a un mediador del aprendizaje, capaz de articular los saberes académicos con las experiencias previas de los estudiantes. También, se resalta la importancia de implementar metodológicas activas, contextualizadas y participativas, alineadas con los intereses, necesidades y trayectorias de los sujetos.

Finalmente, el autor señala que la rigidez de muchos PEI y la falta de formación docente especializada en educación de adultos, son barreras que impiden avanzar hacia prácticas pedagógicas más inclusivas. Este estudio resulta valioso, ya que ofrece claves conceptuales y

analíticas para comprender las estrategias educativas orientadas a jóvenes extraedad y adultos, y refuerza la necesidad de replantear los enfoques tradicionales y avanzar hacia propuestas más inclusivas y contextualizadas, lo cual resulta fundamental para el desarrollo de esta investigación.

1.1.2 Antecedentes sobre alfabetización, lenguaje y aprendizaje desde la experiencia.

Patiño et al. (2008) abordaron el desarrollo competencias comunicativas en población que se encuentran en situación de analfabetismo, incluyendo niños, jóvenes y adultos a programas de Aceleración del Aprendizaje y CLEI. La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo, con diseño de investigación-acción, utilizaron técnicas como la observación, el conversatorio y pruebas diagnósticas para comprender las dinámicas de aprendizaje. Entre los hallazgos, se observó que las prácticas convencionales resultan insuficientes, especialmente por su carácter descontextualizada. En respuesta a esto, los autores diseñaron secuencias didácticas con el propósito de construir aprendizajes significativos desde la vida cotidiana de los estudiantes. Los resultados mostraron avances importantes en el uso funcional del lenguaje y en la participación activa de los sujetos.

Este antecedente evidencia problemáticas similares en el CLEI 1, como el uso de metodologías tradicionales y la falta de contextualización. Además, proporciona fundamentos metodológicos que fortalecen la necesidad de comprender el aprendizaje desde la experiencia del estudiante.

Galindo y Guerrero (2021), desarrollaron un estudio en el departamento de Córdoba, enfocado en entender las estrategias pedagógicas utilizadas por facilitadores en procesos de alfabetización para adultos en CLEI 1. A partir de entrevistas en profundidad y un enfoque cualitativo interpretativo, lograron identificar que la alfabetización va más allá del aprendizaje instrumental, implicando el reconocimiento del contexto, los saberes previos y la construcción de significado. Este estudio resalta la importancia de partir de la experiencia de los alumnos y de utilizar estrategias situadas que permitan una apropiación real del conocimiento, aporta elementos clave para comprender el papel del docente como mediador en procesos de educación de adultos.

Este antecedente revela la importancia que tiene entender las prácticas de los docentes y las estrategias didácticas que se llevan a cabo en el CLEI 1, no únicamente por su implementación, sino también por los conceptos que están detrás de ellas. Aporta componentes fundamentales para

analizar las estrategias actuales y entender el papel del maestro como mediador en situaciones de educación para adultos y jóvenes en extraedad.

El estudio de Flores (2016), desde su experiencia de más de 20 años de trabajo en procesos de alfabetización, plantea una propuesta centrada en el sujeto que aprende, donde se valora su ritmo, sus intereses y su realidad personal, destacando estrategias como el uso del nombre propio, el diálogo cercano, el juego y el uso de textos significativos. Esta propuesta fue aplicada a personas adultas, jóvenes extraedad, adultos mayores y personas con discapacidad cognitiva, adaptando las actividades según sus características. Sus hallazgos resaltan la importancia de generar ambientes de confianza, reconocer el valor del error como parte del aprendizaje y fortalecer la autoestima de quienes aprenden. También se concluye que enseñar a leer y escribir permite acceder a conocimientos que ayudan a recuperar la dignidad, a participar activamente en la sociedad y a sentirse capaz. Esta experiencia muestra cómo las estrategias metodológicas adecuadas permiten los estudiantes accedan al conocimiento de manera significativa, favoreciendo su permanencia en el sistema educativo.

De manera complementaria, Otálvaro (2008). llevo a cabo una investigación en Medellín con estudiantes de CLEI 4B de la Institución Educativa Javiera Londoño Sevilla sección Sofía Ospina de Navarro, a partir de una propuesta que integra principios de la andragogía con los lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana. A través de un enfoque cualitativo de tipo descriptivo e interpretativo, haciendo uso de técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas, análisis de documentos y la aplicación de proyectos de indagación en el aula, evidenció que los estudiantes responden de manera más favorable cuando las actividades están conectadas con su realidad, experiencias personales y necesidades prácticas.

Entre los hallazgos más significativos, se destaca que los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura deben ser pertinentes y contextualizados, y que la educación de adultos no puede seguir basándose en modelos pedagógicos diseñados para niños o adolescentes. Además, propone una estrategia metodológica basada en la autonomía, la participación activa del estudiante y el aprendizaje a partir de la experiencia, en coherencia con los principios de la andragogía y el enfoque comunicativo del área de lenguaje. Como conclusión, se resalta la importancia de diseñar propuestas que dignifiquen al estudiante adulto y le permitan apropiarse del conocimiento desde

sus intereses y capacidades reales. Este antecedente resulta pertinente para la presente investigación, al coincidir en la necesidad de replantear las prácticas educativas en contextos de extraedad.

1.1.3 Antecedente sobre motivación y participación en procesos de aprendizaje.

Finalmente, Vergara y Vergara (2016), desde un enfoque cualitativo, orientaron su investigación a identificar y aplicar estrategias lúdicas para fortalecer la motivación en adultos. Se utilizó la investigación-acción como diseño principal, apoyado en instrumentos como encuestas, talleres pedagógicos y observación participante. Las autoras evidenciaron que el uso de estrategias lúdicas, tales como juegos pedagógicos, dinámicas participativas y actividades artísticas, mejoraron sustancialmente el clima en el aula, incentivaron la participación activa y promovieron una actitud más positiva hacia el aprendizaje.

Esta investigación resulta relevante para nuestro trabajo, debido a que aporta elementos importantes para comprender la motivación como un factor clave en la permanencia educativa. Además, al reconocer el papel activo del estudiante en su proceso de aprendizaje, esta investigación coincide con los principios andragógicos que sustentan nuestra propuesta investigativa.

A partir de la revisión de estas investigaciones, se hace evidente que la educación de jóvenes en extraedad y adultos en básica primaria sigue enfrentando desafíos educativos e institucionales y se repiten aspectos como el uso de prácticas diseñadas para los estudiantes en edad regular, la poca formación docente en educación de adultos y la dificultad para construir propuestas que realmente reconozcan las trayectorias de los estudiantes.

Al mismo tiempo, estos trabajos permiten ver avances importantes, el aprendizaje entendido desde la experiencia, el rol del docente como mediador y la necesidad de estrategias que partan de situaciones reales e integren saberes. Eso deja claro que los procesos en CLEI requieren enfoques menos fragmentados y más conectados con la vida de los estudiantes, aunque aún hay vacíos, especialmente en la articulación entre andragogía, interdisciplinariedad y el diseño de estrategias concretas para básica primaria en CLEI 1. Aquí es donde se ubica esta investigación, en comprender lo que ocurre y lo que necesitan, y en proponer una estrategia que dialogue con el contexto y aporte a procesos de enseñanza más pertinentes y significativos.

2 Objetivos

2.1 Objetivo general

Comprender las prácticas de enseñanza, las experiencias de aprendizaje y las percepciones docentes presentes en el CLEI 1 de la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa, con el fin de diseñar una estrategia didáctica fundamentada en principios andragógicos e interdisciplinarios que responda a las necesidades de jóvenes en extraedad y adultos.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar las estrategias didácticas que se desarrollan en CLEI 1 de la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa.
- Analizar las necesidades, expectativas y experiencias de aprendizaje de los estudiantes de CLEI 1.
- Reconocer las percepciones de los docentes frente a la enseñanza en CLEI 1.
- Diseñar una estrategia didáctica basada en un enfoque andragógico e interdisciplinar, que articule las áreas básicas del saber.

3 Marco teórico

3.1 Educación para jóvenes extraedad y adultos

3.1.1 La educación como derecho fundamental y condición de inclusión social.

La educación es reconocida como un derecho humano fundamental y, al mismo tiempo, una como una condición necesaria para el desarrollo de las personas, la participación en la sociedad y la construcción de proyectos de vida. En el plano internacional la Organización de las Naciones Unidas (1948) plantea que “toda persona tiene derecho a la educación” (p.8), lo que reafirma su carácter universal. En Colombia, esta idea también se recoge en la Constitución Política de Colombia (1991), donde se establece que la educación es un derecho y un servicio público con función social.

Hablar de la educación como un derecho no puede reducirse únicamente al acceso al sistema escolar, también implica pensar en las condiciones reales que permiten permanecer en él, participar y encontrar sentido al proceso formativo, especialmente cuando se trata de poblaciones que históricamente han sido excluidas. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2015), señala que el aprendizaje debe asumirse como un proceso a lo largo de la vida, lo que obliga a reconocer la diversidad de trayectorias, experiencias y necesidades de los sujetos.

A nivel internacional, la educación de adultos también ha sido objeto de reflexión y acuerdos. La Declaración de Hamburgo (Unesco, 1997) reconoce la educación de personas jóvenes y adultas como un derecho fundamental orientado al desarrollo humano y la participación social; el Marco de Acción de Belém (Unesco, 2009) enfatiza la necesidad de garantizar oportunidades educativas a lo largo de la vida con criterios de equidad e inclusión; y el Marco de Acción de Marrakech (Unesco, 2022) reafirma este compromiso al destacar la importancia de destacar la educación de jóvenes y adultos en contextos actuales, especialmente en relación con la inclusión y la permanencia en los procesos formativos.

De manera complementaria, la Agenda 2030, a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades

de aprendizaje durante toda la vida para todos” ONU (2015), lo que refuerza la necesidad de comprender la educación como un proceso continuo que debe responder a las realidades de cada población.

Tomasevski (2004), plantea que el derecho a la educación no se limita al acceso al sistema escolar, sino que implica garantizar condiciones que favorezcan la permanencia, la calidad y la adaptación del proceso educativo a las necesidades de los estudiantes. Esto deja ver que el derecho a la educación adquiere un sentido más amplio en tanto supone la posibilidad de sostener trayectorias educativas significativas, en las que los sujetos puedan encontrar sentido a lo que aprenden y participar activamente de su proceso formativo.

Cuando se trata de jóvenes en extraedad y adultos, este derecho adquiere un tono distinto. Las trayectorias educativas interrumpidas, las condiciones sociales adversas y las responsabilidades que asumen hacen que los procesos de aprendizaje no se desarrollen de la misma manera. Por eso, garantizar este derecho implica construir propuestas formativas que respondan a esas realidades, que sean flexibles y que logren conectar con la experiencia de quienes participan en estos procesos.

En Colombia, el (PEI) es el documento que orienta las decisiones y los procesos dentro de las instituciones educativas. De acuerdo con la Ley 115 de 1994, debe construirse con la participación de la comunidad educativa y funcionar como una guía para los aspectos formativos, organizativos y administrativos.

Más allá de ser un requisito formal, el PEI representa la posibilidad de llevar las orientaciones normativas a la práctica cotidiana, es allí donde se definen aspectos como el currículo, la convivencia, la evaluación y las formas de atender la diversidad. En el caso de la educación de jóvenes en extraedad y adultos, su papel es aún más relevante, ya que debe incorporar principios de flexibilidad, inclusión y pertinencia. Cuando el PEI no reconoce las características de esta población, tienden a reproducirse prácticas descontextualizadas y poco significativas. Suárez (2016), señala que esta desconexión limita la posibilidad de construir procesos educativos coherentes con las trayectorias de los estudiantes.

Por eso, el PEI debe convertirse en una herramienta que permita articular las políticas educativas con las realidades institucionales y orientar propuestas formativas que respondan de manera más cercana a las necesidades de los estudiantes. Berrío y Conejo (2019), señalan que es precisamente en este punto donde se hace más evidente la distancia entre lo que plantean las políticas y lo que realmente ocurre en la práctica.

3.1.2. La extraedad escolar en educación básica primaria, concepto, causas e implicaciones.

En Colombia, la extraedad ha sido abordada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como una condición que se presenta cuando un estudiante tiene una edad superior a la esperada para el grado que cursa, específicamente cuando se evidencia una diferencia de al menos dos años (MEN, 2017).

Es importante aludir, para efectos de la presente investigación, que la condición de extraedad no corresponde únicamente al dato sobre la edad, detrás de ella hay trayectorias interrumpidas y condiciones sociales que han afectado la continuidad de los estudiantes en el sistema educativo. Torres (2009), plantea que esta situación no debe interpretarse como una falla del estudiante, más bien como el resultado de un sistema que no siempre logra responder a la diversidad de realidades que atraviesan los sujetos.

La extraedad responde así a múltiples factores que inciden en las trayectorias educativas de los estudiantes, entre estos se encuentran las dificultades económicas, las responsabilidades familiares, las interrupciones en la escolaridad y diversas situaciones asociadas al contexto social. Cada una de estas condiciones influyen en la continuidad de los procesos educativos y genera que muchos estudiantes deban interrumpir o posponer su formación, produciendo un desfase que se mantiene a lo largo de su trayectoria escolar.

En adición a lo anterior, se reconoce que las implicaciones de la extraedad no se limitan a lo académico, puesto que impactan la dimensión emocional y social de los estudiantes. En el caso concreto de la I.E. Montecarlo Guillermo Gaviria Correa, el equipo investigador, y que al mismo tiempo son maestros en este nivel educativo, ha podido evidenciar que algunos estudiantes en condición de extraedad experimentan frustración, desmotivación e inseguridad frente a su proceso de aprendizaje, lo que incide en su participación y permanencia. Suárez (2016), señala que esta

situación se agrava cuando las instituciones educativas mantienen prácticas rígidas o poco conectadas con la experiencia de vida de los jóvenes extraedad y adultos.

La educación de jóvenes en extraedad y adultos se encuentra respaldada por un conjunto de disposiciones normativas que la reconocen como parte del derecho a la educación. En Colombia, el Decreto 3011 de 1997 (Ministerio de Educación Nacional, 1997), reglamenta la organización de esta modalidad y da lugar a los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), como una alternativa que busca facilitar la continuidad de los procesos educativos.

Los CLEI se estructuran en ciclos que integran varios grados dentro de un mismo proceso formativo, lo que permite avanzar de manera más flexible en función de los ritmos, las experiencias y las condiciones de vida de los estudiantes. De acuerdo con el Decreto 3011 de 1997, estos ciclos comprenden:

Figura 1
Organización por CLEI de acuerdo al MEN



lo que posibilita una reorganización del tiempo escolar, acorde con las trayectorias de jóvenes en extraedad y adultos. Esta organización reconoce que los procesos educativos de esta población no siguen los tiempos convencionales del sistema escolar y, por tanto, requieren propuestas que se ajusten a sus necesidades.

Además, esta modalidad permite una organización curricular más flexible, en la que se pueden articular diferentes áreas del conocimiento desde situaciones más cercanas a la vida cotidiana, favoreciendo procesos de enseñanza con mayor sentido. En este sentido el CLEI implica la necesidad de transformar las prácticas de enseñanza para responder de manera más pertinente a las características de la población que atiende. Es decir, se constituye como una alternativa que

busca garantizar el derecho a la educación en poblaciones que han visto interrumpidas sus trayectorias escolares, ofreciendo oportunidades de continuidad desde condiciones más acordes con sus realidades. Al mismo tiempo, su implementación en las instituciones educativas, plantean retos relacionados con la pertinencia de las prácticas de enseñanza, la motivación de los estudiantes y la capacidad de responder a la diversidad de experiencias, que caracterizan a esta población.

3.1.3 Barreras de acceso, permanencia y continuidad educativa

Aunque la educación se reconoce como un derecho, en la práctica siguen existiendo múltiples barreras que dificultan el acceso, la permanencia y la continuidad de los procesos educativos en jóvenes en extraedad y adultos. Estas barreras se van acumulando y terminan afectando de manera directa las trayectorias educativas.

Las condiciones económicas siguen siendo uno de los principales obstáculos. Muchos estudiantes deben priorizar el trabajo, el sostenimiento del hogar o el cuidado de otros miembros de la familia, lo que limita su asistencia a la escuela. La Unesco (2016) advierte que la pobreza, la necesidad de generar ingresos y las responsabilidades familiares continúan siendo factores determinantes en la interrupción o abandono de los procesos educativos en América Latina.

A esto se suman barreras sociales y culturales, en varios casos, los estudiantes han vivido experiencias de exclusión o han construido una imagen de sí mismos como personas que no son capaces de aprender. Al respecto Freire (1970) señala que estas situaciones se refuerzan cuando los sistemas educativos reproducen relaciones de silenciamiento, en la que los sujetos dejan de reconocerse como capaces de participar y transformar su realidad.

También aparecen dificultades en la forma en que se desarrollan los procesos educativos. En muchos programas de educación de adultos, aún se utilizan metodologías pensadas para la infancia, lo que genera desinterés y distanciamiento frente al aprendizaje. Suárez (2016), plantea que los estudiantes adultos tienden a abandonar con mayor frecuencia cuando no encuentran relación entre lo que se trabaja en clase y su experiencia de vida.

A esto se suman limitaciones institucionales, como la falta de formación docente específica en la educación de adultos, la rigidez curricular y la ausencia de propuestas diferenciadas. Berrío

y Conejo (2019), muestran que los programas que logran mayor permanencia son aquellos que construyen propuestas coherentes con las necesidades reales de la población.

Todo esto dejar ver que garantizar el derecho a la educación depende del acceso y de la capacidad del sistema educativo para responder a la complejidad de las trayectorias de los estudiantes.

3.2 Andragogía: concepto y principios del aprendizaje adulto.

La andragogía se ha establecido como un área de reflexión que busca entender las características específicas del aprendizaje en personas adultas. Su desarrollo es un modo de entender que los procesos de formación en la adultez están marcados por la experiencia, la independencia y las condiciones vitales de cada individuo.

En este marco, Knowles (1990) sostiene que la pedagogía se ha desarrollado históricamente en términos de la enseñanza a los niños, mientras que la andragogía lleva el foco hacia el aprendizaje en adultos, lo cual implica un cambio en la forma de entender el proceso educativo. Este cambio se da en conceptos, y refleja un desarrollo en la idea del sujeto que aprende. El autor también señala que, pese a que la educación de adultos ha existido durante toda la historia, la investigación acerca del aprendizaje de este grupo poblacional es relativamente nueva.

Esta declaración sitúa la andragogía en una tradición más extensa que ha evidenciado el aprendizaje como un proceso continuo. En esta misma línea, Condorcet (1990), sostiene que la educación debe abarcar todas las edades para asegurar que nadie quede privado de acceder al conocimiento.

El desarrollo actual del concepto ha estado marcado por tensiones. Savicevic (1999) sostiene que la andragogía es una disciplina científica enfocada en el estudio del aprendizaje de los adultos. Y por su parte, Reischmann (2004) indica que se ha empleado el término con diversas acepciones como disciplina científica dedicada al estudio de la educación de adultos, como un enfoque específico asociado a los postulados de Knowles y como un concepto empleado de manera amplia para referirse a prácticas, métodos o reflexiones sobre la educación de adultos. Estas diferencias evidencian la existencia de diversas interpretaciones sobre su alcance y naturaleza, lo que confirma su carácter dinámico y en permanente construcción.

El adulto, según Knowles, es un individuo que tiene la capacidad de autodirigirse y aprender a lo largo de su vida, además de mantener una estrecha conexión entre la experiencia y el aprendizaje. El autor se sitúa dentro de una visión humanista del aprendizaje adulto. En su reflexión autobiográfica, Knowles (1989) sostiene que cree:

En la bondad fundamental de los seres humanos, en su derecho a la libre determinación, en su potencial casi infinito, en su capacidad latente para autorrealizarse, y en su capacidad innata para aprender. Creo con Dewey en el papel central de la experiencia en el aprendizaje y con Lindeman en la relación intrínseca que existe entre aprender y vivir. (pp. 111-112).

Desde este punto de vista, aunque la andragogía no se opone a la pedagogía, sí plantea una tensión al poner en duda su naturaleza universal. La pedagogía que se ha enfocado en la enseñanza para la infancia, mientras que la andragogía destaca las especificidades del aprendizaje en adultos, lo cual supone replantear el papel del maestro, los métodos de enseñanza y la implicación del alumno.

Estos factores posibilitan entender que la formación de adultos y de jóvenes en extraedad requieren enfoques que tengan en cuenta las condiciones de vida, la autonomía y la experiencia de los estudiantes, particularmente en contextos como el CLEI, donde las trayectorias educativas son variadas y el aprendizaje está fuertemente relacionado con la vida diaria.

La idea anterior, se consolida con las contribuciones de Dewey (1938), para quien la experiencia es el punto de partida de la educación. Esta afirmación implica aceptar que el aprendizaje no sucede de forma aislada ni fuera de contexto, sino en relación a lo vivido, los pensamientos y acciones del individuo. Y ello a su vez se reconstruye en la medida en que el sujeto reflexiona y relación lo vivido con situaciones nuevas. Desde aquí, aprender implica una relación continua entre el pensamiento y la acción, lo que posibilita otorgar significado a lo que se aprende.

En este orden de ideas, Lindeman (1926) vincula la educación de los adultos con la vida en sí misma, lo que significa que el aprendizaje no tiene como objetivo preparar para el futuro, se desarrolla en el presente, a partir de las circunstancias con las cuales las personas se enfrentan. El autor sugiere que la educación de adultos no se organice en torno a materias, más bien en torno a

problemas de la vida cotidiana. Esta idea refuerza la importancia de tener en cuenta los recorridos académicos de los estudiantes como el punto inicial del proceso educativo.

Desde este punto de vista, el aprendizaje de los jóvenes en extraedad y de los adultos no puede concebirse a partir de esquemas inflexibles ni enfocados en contenidos que carecen de contexto. Las vivencias, las circunstancias de vida y las elecciones que han marcado sus recorridos se transforman en componentes primordiales para la construcción del conocimiento.

Freire (1970), amplía este punto de vista al establecer una conexión directa entre la educación y la realidad social de las personas. Señala en su crítica a la educación convencional que esta se ha convertido en una educación de tipo bancaria, donde el saber es depositado en el estudiante, disminuyendo su rol a una recepción pasiva. En atención a ello, sugiere una educación problematizadora, en la que la educación auténtica "no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, con la mediación del mundo" (Freire, 1970, p. 76).

Esta concepción cambia la relación educativa, al aceptar que el conocimiento se crea a través del diálogo, en una relación horizontal en la que tanto educador como educando son considerados sujetos de conocimiento. En este proceso, el aprendizaje consiste en entender la realidad y actuar sobre ella. Por lo tanto, la educación va más allá de lo académico y se ubica en una dimensión ética y social.

Estos aportes hacen posible entender que la educación de adultos no solo se refiere a aprender contenidos, también a la capacidad de interpretar la realidad personal, dar un nuevo significado a las experiencias e imaginar nuevas maneras de vivir. En contextos como el CLEI, esta comprensión toma un sentido particular, pues los estudiantes han experimentado procesos de interrupción educativa que no deben pasarse por alto en el aula.

En definitiva, estas propuestas permiten comprender la andragogía como un enfoque que considera la experiencia como la base del aprendizaje, la vida como ambiente educativo y la educación como una práctica que involucra al individuo en su totalidad. Los autores abordados en esta sección ofrecen una comprensión transformadora y crítica, a partir de la cual es posible facilitar la identificación de las motivaciones y condiciones que promueven el aprendizaje, ubicando la experiencia en el centro.

En el marco del CLEI, este punto de vista supone ver a los estudiantes como sujetos con una historia, con conocimientos contruidos fuera de la escuela y con potencial para entender y modificar su realidad. Enseñar desde este punto de vista, se trata de ir más allá de transmitir contenidos: crear experiencias significativas, que interactúen con la vida y que posibiliten que el estudiante se reconozca como protagonista de su propio proceso.

3.2.1 Sobre la relación pedagógica y condiciones del aprendizaje

La relación entre el docente y el estudiante adquiere un sentido especial en la formación de jóvenes en extraedad y adultos. No es una relación enfocada en la transmisión de información, es un proceso en el que los dos ayudan a construir el conocimiento. Esto implica dejar de lado los esquemas verticales y crear espacios en los que el diálogo tenga un lugar real en el aula.

Knowles (1980) sostiene que, de acuerdo con la propuesta andragógica, el rol del docente cambia, ya no se centra solo en la enseñanza, también en guiar el aprendizaje. Con este panorama, el maestro desempeña un papel de mediador, facilitador y orientador, para crear situaciones que propicien la reflexión, la participación y la conexión entre el saber y las vivencias de los estudiantes. Esto implica identificar los conocimientos previos, apoyar los procesos y fomentar entornos en los que el aprendizaje tenga sentido. Esta transformación cambia la relación en los espacios formativos. Tanto el docente como el estudiante son reconocidos como individuos que intervienen en el proceso de formación.

Knowles (1980) afirma, que el adulto no desempeña un rol pasivo en el proceso educativo; al contrario, se considera a sí mismo como un ser capaz para guiar su propia formación, tomar decisiones y conectar lo que aprende con su vida diaria. Como el aprender se asume desde la implicación consciente y no desde la obediencia, esta condición cambia cómo se organiza la participación en el aula. En esta relación, la construcción del conocimiento es colectiva, el diálogo se vuelve fundamental, ya que posibilita utilizar la experiencia de los estudiantes y desarrollar procesos de formación más significativa. Esto es particularmente importante para los jóvenes en extraedad y los adultos, porque permite identificar sus caminos de vida y adaptar el aprendizaje a sus contextos.

A su vez, la autonomía toma una función importante. Knowles (1980), expresa que el adulto desarrolla un autoconcepto que lo lleva a considerarse responsable de su proceso de aprendizaje, valorando la oportunidad de decidir sobre su propio proceso educativo.

La motivación también juega un lugar importante. En muchas situaciones, están relacionadas con intereses internos como el progreso personal, la mejora de las condiciones de vida o la necesidad de reiniciar procesos educativos que se detuvieron. Knowles (1980) sostiene, que el aprendizaje de los adultos cobra más sentido cuando está vinculado directamente con situaciones reales que viven.

Esto hace posible que se identifique que la educación de los jóvenes en extraedad y los adultos necesita planes de formación que se basen en la experiencia, reconozcan la autonomía, fortalezcan el deseo de aprender y promuevan la creación de significado.

3.3 Interdisciplinariedad: hacia la configuración de saberes a partir de metodologías activas

Pensar la educación desde la interdisciplinariedad implica dejar de ver el conocimiento como algo fragmentado en áreas aisladas. En muchos contextos escolares, las competencias se presentan por separado, lo que dificulta comprender la realidad en su complejidad. Frente a esto, la interdisciplinariedad propone establecer relaciones entre los saberes, de manera que el aprendizaje tenga sentido para quien aprende.

De acuerdo a Morin (2020), se entiende la interdisciplinariedad como la articulación de saberes, métodos y perspectivas de distintas disciplinas para abordar problemáticas complejas desde una visión integral. Al respecto el autor plantea que “las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; el ser humano es a la vez biológico, síquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas (...) El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad” (p. 16), lo que lleva a pensar que el aprendizaje también debe construirse desde la articulación de distintos saberes. Desde esta comprensión la interdisciplinariedad no se limita a integrar competencias, implica reconocer la complejidad de la realidad y reorganizar el conocimiento para hacerlo

comprensible, contextualizado y significativo en los procesos educativos (Benítez Mero et al., 2026).

Llevado al ámbito educativo, esto implica generar experiencias donde las áreas del conocimiento dialoguen entre sí. Zabala (2000), señala que la enseñanza cobra mayor sentido cuando se organiza alrededor de situaciones que permiten establecer conexiones entre diferentes competencias en lugar de abordarlos de manera aislada. En esta misma línea, Benítez Mero et al., (2026), han evidenciado que cuando el aprendizaje se estructura desde problemas o situaciones reales, los estudiantes logran integrar saberes de distintas áreas, lo que fortalece la comprensión y evita aprendizajes fragmentados o descontextualizados.

En el caso de jóvenes en extraedad y adultos, esta forma de entender el aprendizaje resulta especialmente pertinente, ya que exige formas de enseñanza que logren recoger esa complejidad y darle sentido al proceso formativo. Torres (2009) señala que los procesos educativos dirigidos a poblaciones diversas deben reconocer estas trayectorias y evitar enfoques reduccionistas. Por eso, trabajar desde la interdisciplinariedad deja de ser solo una propuesta curricular y se convierte en una manera de comprender el conocimiento, de acercar el aprendizaje a realidades de los estudiantes y hacerlo más significativo.

Desde esta perspectiva, se alude a la inclusión de metodologías activas en los procesos educativos como una manera de llevar a cabo experiencias de aprendizaje interdisciplinar. Este tipo de metodologías implica proponer circunstancias en las que el estudiante participe, actúe y genere conocimientos profundos desde lo que se hace.

Las metodologías activas se entienden como enfoques pedagógicos que sitúan al estudiante en el centro del proceso educativo, promoviendo su participación en la construcción del conocimiento a partir de la experiencia, la interacción y la resolución de problemas. Esta idea se fundamental en el aprendizaje activo, el cual es entendido como la participación del estudiante en su proceso de aprendizaje (Bonwell & Eison, 1991; Prince, 2004).

En términos prácticos, esto se traduce en estrategias como:

- El aprendizaje basado en problemas (ABP), que se entiende como un enfoque donde el aprendizaje se organiza a partir de asuntos que guían la construcción del conocimiento y fomentan la indagación y la autonomía (Hmelo-Silver, 2004).
- El aprendizaje basado en proyectos, que es una metodología mediante la cual el aprendizaje gira alrededor de la realización de proyectos complejos y significativos que involucran procesos investigativos y están relacionados con situaciones reales (Thomas, 2000).
- El aprendizaje basado en retos, que propone situaciones contextualizadas relacionadas con problemas reales que requieren tomar decisiones e implementar soluciones.
- El Challenge Based Learning, donde el proceso educativo se articula a desafíos contextuales con impacto en la realidad (Nichols et al., 2016).
- El estudio de casos, que permite entender situaciones desde diferentes perspectivas. Es descrita como una estrategia para analizar fenómenos complejos en su contexto, según los planteamientos de Yin (2018).
- El aprendizaje colaborativo, que favorece la construcción conjunta del conocimiento. Es visto como un proceso en el que los estudiantes aprenden interactuando con otros y construyendo significados compartidos (Johnson & Johnson, 2009);
- La gamificación, que incorpora elementos del juego para fomentar la motivación y la participación. Es definida como la aplicación de componentes lúdicos en contextos no lúdicos con el fin de impulsar el aprendizaje (Deterding et al., 2011).
- El aula invertida ajusta el proceso de enseñanza, ya que mueve la instrucción directa fuera del salón de clases y dedica el tiempo presencial a la interacción, la aplicación y la solución de situaciones (Bergmann & Sams, 2012).

Trabajar desde estas metodologías posibilitan que la interdisciplinariedad se transforme volviéndose una necesidad y no solamente una intención, ya que las realidades pueden abordarse desde diversas áreas, lo cual requiere de la articulación de saberes. En este punto las áreas dejan de ser independientes y empiezan a conectarse con base en experiencias o problemas específicos.

Al respecto, Real Zumba et al. (2021), afirman que:

Las metodologías activas involucran a los estudiantes en el proceso de aprendizaje a través de actividades y/o debates en el aula, en lugar de escuchar pasivamente al profesor. Hacen hincapié en el pensamiento de orden superior y suelen implicar el trabajo en equipo. (p. 7).

Esto destaca la importancia de crear espacios en los que el estudiante participe activamente y se enfrente a situaciones con sentido. Coll (1990), argumenta que el aprendizaje no es tan solo un proceso de captación de información, más bien en la construcción de significados a través de la actividad del sujeto. Cuando el estudiante se enfrenta a circunstancias que exigen la aplicación, análisis e interpretación de lo que ha aprendido, su conocimiento se profundiza y logra vincularse con su realidad.

Así, el vínculo entre metodologías activas y la interdisciplinariedad posibilita que se comprenda el aprendizaje como un proceso dinámico en el que la integración de conocimientos responde a la necesidad de reconocer y actuar ante situaciones reales, especialmente en contextos educativos que involucran a jóvenes en extraedad y adultos.

4 Metodología

4.1 Enfoque de la investigación

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, orientado a comprender las experiencias, significados y prácticas educativas que emergen en el contexto de CLEI 1 con jóvenes en extraedad y adultos de la I.E. Montecarlo Guillermo Gaviria Correa.

Desde este enfoque, el interés se centró tanto en describir la realidad, como en comprenderla desde la mirada de quienes la viven. Así, Hernández *et al.* (2014) señalan que “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358).

Esto permitió aproximarse a las realidades educativas, reconociendo la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en contextos donde confluyen trayectorias educativas interrumpidas, experiencias de vida diversas, y necesidades formativas particulares. Este enfoque posibilitó, en este sentido, analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas en el CLEI 1, las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y las percepciones de los docentes con el propósito de interpretar cómo se configuran los procesos educativos en este contexto.

A partir de ello, se reconocieron elementos que sirvieron como base para el diseño de una estrategia didáctica andragógica e interdisciplinar, orientada a fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje y a favorecer la pertinencia educativa para jóvenes en extraedad y adultos.

4.2 Diseño de investigación

La investigación se desarrolló a partir de un diseño etnográfico. La etnografía se orienta a comprender las prácticas sociales en el contexto donde estas se desarrollan. Ameigeiras (2006) propone que el enfoque etnográfico se caracteriza por el trabajo de campo y por la cercanía del investigador con los lugares donde interactúan los actores, lo que permite comprender los significados que construyen en su día a día. De manera complementaria, Hernández *et al.* (2014), señalan que los estudios etnográficos buscan “describir, interpretar y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas presentes en tales sistemas” (p. 482).

Este diseño permitió comprender las dinámicas que se desarrollaron en el CLEI 1, reconociendo tanto las dinámicas que se construyen en el aula, como las experiencias de docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto facilitó reconocer aspectos importantes para la elaboración de la estrategia didáctica modelo desde un enfoque andragógico y con carácter interdisciplinar.

4.3 Contexto y población

Para esta investigación, el trabajo de campo se realizó con un grupo de estudiantes matriculados administrativamente en el CLEI 201, correspondiente a los niveles de 4° y 5° de básica primaria. Esta condición responde a la organización de la oferta educativa para jóvenes en extraedad y adultos existentes en la institución durante el periodo de desarrollo de la institución.

Sin embargo, las observaciones de aula, las entrevistas realizadas a los docentes y los procesos de caracterización de los estudiantes evidenciaron que una parte importante del grupo presentaba desempeños asociados a procesos iniciales de alfabetización y apropiación de saberes básicos, especialmente en lectura, escritura y pensamiento matemático. En este sentido, las características de aprendizaje observadas no correspondían plenamente a las competencias esperadas para los niveles equivalentes a cuarto y quinto de básica primaria.

Por esta razón, el análisis se orientó a partir de las características de aprendizaje asociadas a los niveles iniciales de escolaridad, equivalentes al CLEI 1, entendiendo este referente como una categoría de análisis relacionada con los procesos de aprendizaje identificados en los participantes y no como una denominación administrativa del grupo. En consecuencia, a lo largo de la investigación el CLEI 1 constituyó el referente analítico para la comprensión de las prácticas educativas observadas, debido a que las necesidades formativas, los niveles de alfabetización y los procesos de apropiación de saberes básicos evidenciados en los estudiantes correspondían, en mayor medida, a las características de este nivel. Esta decisión permitió comprender de manera más precisa las necesidades formativas evidenciadas en el contexto investigado y las respuestas que los docentes construían para atenderlas en su práctica educativa.

El grupo estuvo conformado aproximadamente por 17 estudiantes, cuyas edades oscilaron entre los 16 y 65 años, lo que evidencia la diversidad de trayectorias educativas presentes en esta

modalidad. Dentro del grupo se encuentran estudiantes con experiencias de abandono escolar, desplazamiento, trabajo infantil, maternidad temprana y trayectorias educativas interrumpidas.

Además, participaron 6 docentes, 4 de ellos en la observación participante moderada; una de estas también hizo parte de la entrevista semiestructurada, junto con otras dos docentes que ya no hacen parte del equipo, pero que en años anteriores orientaron diferentes áreas del saber en la jornada nocturna, en el nivel de básica primaria.

4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Se aplicaron técnicas de recolección de información propias del diseño etnográfico, tales como la observación participante moderada, los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas. Estas técnicas permitieron acercarse a las experiencias de los actores involucrados en el CLEI 1 y comprender las dinámicas que se desarrollan en este contexto educativo.

4.4.1 Observación participante moderada

En la investigación cualitativa, la observación constituye una herramienta fundamental para comprender los fenómenos sociales en su contexto natural. Hernández et al. (2014) proponen que, entre los propósitos esenciales de la observación está “explorar y describir ambientes, comunidades, subculturas y los aspectos de la vida social, analizando sus significados y a los actores que la generan” (p.399).

De acuerdo con lo anterior, la observación participante moderada favoreció el registro de manera directa de las dinámicas que se desarrollan en el aula de CLEI 1, las estrategias usadas por los docentes y las formas de participación de los estudiantes durante el desarrollo de las clases. Esta técnica facilitó además la comprensión de las interacciones que se construyen en el contexto educativo y la manera en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje con jóvenes en extraedad y adultos.

La observación se realizó a cuatro docentes en las áreas de lenguaje, matemáticas, inglés y tecnología, para reconocer formas de orientar las actividades y dinámicas de interacción en el aula. En la aplicación de esta técnica se utilizó un protocolo de observación participante moderada, como lo muestra la Tabla 1, en el cual se definieron el objetivo, las categorías de análisis y el itinerario narrativo. El registro de la información se realizó mediante un diario de campo estructurado, donde

se consignaron descripciones detalladas de las situaciones observadas, las interacciones entre los participantes y las reflexiones interpretativas derivadas del proceso de observación.

Tabla 1

Protocolo observación participante moderada

Protocolo observación participante moderada	
Enseñar desde y para la vida, educación de jóvenes en extraedad y adultos de básica primaria en el CLEI 1 desde un enfoque andragógico e interdisciplinar	
Fecha	
Institución	
Hora	
Docente Observado	
Asignatura	
Observador	
Objetivo del instrumento	
Analizar las estrategias didácticas empleadas por los docentes del CLEI 1 en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de la observación directa del aula, con el fin de comprender cómo se desarrollan las interacciones, metodologías y dinámicas que favorecen o limitan la participación y el aprendizaje significativo de los jóvenes y adultos en condición de extraedad.	
Definición del instrumento	
La observación participante moderada se implementará como una estrategia que posibilita el reconocimiento directo de las prácticas de aula del CLEI 1, en las que los docentes desarrollan sus estrategias didácticas y los estudiantes interactúan en sus procesos de aprendizaje. Esta técnica, según Hernández, Fernández y Baptista (2014), implica que el investigador se vincule al contexto observando los fenómenos tal como ocurren, pero sin intervenir activamente en ellos, lo que permite mantener una distancia analítica y garantizar la objetividad interpretativa. A partir de esta modalidad de observación, el investigador podrá registrar aspectos relevantes como las metodologías utilizadas por los docentes, los recursos didácticos empleados, la interacción docente-estudiante, la participación de los jóvenes y adultos en las actividades, la relación entre áreas del conocimiento y las estrategias de evaluación y retroalimentación aplicadas. Durante el proceso de observación, se hará uso de un diario de campo estructurado, en el que se consignarán de manera sistemática las descripciones, percepciones e interpretaciones que surjan del desarrollo de las clases. Este registro permitirá identificar patrones, comportamientos recurrentes y elementos significativos para el análisis posterior. En coherencia con el diseño etnográfico, la observación no pretende intervenir ni modificar la dinámica natural del aula, sino comprenderla desde adentro, reconociendo los significados pedagógicos y las relaciones sociales que emergen de la práctica educativa. Finalmente, el observador mantendrá una actitud ética, respetuosa y reflexiva, asegurando la confidencialidad de los participantes y el cumplimiento de los principios de integridad en la investigación educativa. De esta forma, la observación participante moderada se constituye en una herramienta esencial para comprender las realidades del aula y aportar al diseño de	

estrategias didácticas andragógicas e interdisciplinarias que respondan a las necesidades formativas del CLEI 1.
Categorías
Educación en jóvenes extraedad y adultos Participación e interés de los estudiantes durante las actividades. Evidencias de acompañamiento y apoyo docente según las necesidades del grupo. Relaciones entre los estudiantes (cooperación, respeto, apoyo mutuo). Expresiones de confianza o inseguridad frente al aprendizaje. Situaciones que reflejen inclusión o exclusión dentro del aula.
Andragogía Estrategias de enseñanza que promuevan la autonomía y la reflexión. Momentos donde se reconozcan los saberes previos o experiencias de vida. Grado de participación activa en el desarrollo de las actividades. Tipos de comunicación docente–estudiante (horizontal, directiva, dialogada). Evidencia de motivación y sentido práctico en las competencias trabajadas.
Interdisciplinariedad Integración de competencias de distintas áreas durante la clase. Actividades que conecten el aprendizaje con situaciones de la vida real. Trabajo colaborativo entre estudiantes o entre docentes de diferentes áreas. Recursos o materiales que favorezcan la comprensión desde varios saberes. Formas de evaluación o retroalimentación que articulen distintas competencias.
Itinerario para observación (enfoque narrativo)
Momento de inicio En este inicio veo cómo se abre el espacio educativo y cómo se disponen las personas para empezar la jornada. Registro el ambiente general del aula: los gestos, las conversaciones espontáneas, el ánimo con el que llegan las y los estudiantes y la forma en que se organiza el espacio para iniciar. Presto atención a las expresiones de motivación, interés o cansancio, así como a las maneras de saludar, la cercanía o la distancia entre los participantes. Describo las primeras interacciones entre el docente y los estudiantes, señalando si hay confianza, cordialidad o tensión. Anoto también si el docente comunica el objetivo del encuentro y si el inicio de la clase logra vincular los saberes previos de los adultos.
Momento del desarrollo Aquí recojo lo que sucede en el corazón de la clase: las acciones, los diálogos, las dinámicas de participación y los modos en que aprenden juntos. Observo cómo se involucran los estudiantes en las actividades, si muestran autonomía, curiosidad o si manifiestan dificultades o dudas. Registro gestos, conversaciones espontáneas, risas o silencios que me hablan del nivel de confianza y motivación del grupo. Detallo cómo presenta el docente las competencias y de qué manera adapta sus estrategias a la diversidad del grupo: ritmos distintos, edades, intereses y experiencias. Me fijo en si el docente reconoce y vincula las experiencias vitales de los adultos con el tema, generando sentido y pertenencia.

También atiendo a los momentos de diálogo y reflexión, cuando las personas expresan opiniones o conectan lo aprendido con su vida cotidiana, laboral o familiar. Tomo nota de las actividades interdisciplinarias o de las situaciones que integran saberes de distintas áreas, identificando las estrategias didácticas.
Momentos de cierre Durante el cierre observo cómo se recogen las experiencias y los aprendizajes del día. Registro los comentarios finales del grupo, las reflexiones compartidas y los gestos de satisfacción, reconocimiento o cansancio. Me fijo en la manera en que el docente promueve la autoevaluación o el intercambio de opiniones, así como en los espacios de diálogo horizontal donde los estudiantes pueden decir qué les fue útil o qué quisieran seguir explorando. También observo si se producen síntesis colectivas o conexiones entre distintas áreas del conocimiento y cómo los participantes vinculan lo aprendido con su vida cotidiana.
Hallazgos interpretaciones y análisis En este apartado profundizo en lo que viví y comprendí a partir de la observación. Interpreto las actitudes, las interacciones y las estrategias que dieron forma a la sesión, identificando los elementos que favorecen o dificultan el aprendizaje en jóvenes y adultos. Analizo las manifestaciones de autonomía, motivación y compromiso, así como la presencia (o ausencia) de un clima de respeto, empatía y colaboración. Reflexiono sobre cómo se hace visible el enfoque andragógico en la práctica: el reconocimiento de la experiencia, la toma de decisiones conjunta y la construcción de saberes significativos. Valoro las evidencias de interdisciplinariedad, es decir, los momentos en que las competencias dialogan entre sí y se conectan con la vida real de las personas participantes. Mi análisis va más allá de la descripción: busco comprender el sentido humano y educativo de lo observado, reconociendo la riqueza del proceso y proponiendo posibles rutas de mejora o profundización.
Recursos y herramientas Describo los materiales y recursos que apoyaron el desarrollo de la clase: cuadernos, carteleros, videos, presentaciones, materiales reciclables, instrumentos tecnológicos, entre otros. Registro cómo fueron utilizados y valoro si resultaron motivadores, accesibles y coherentes con las características y necesidades del grupo. También anoto las herramientas que utilicé para registrar la observación (notas de campo, fotografías o grabaciones), procurando siempre que su uso no interfiriera con el desarrollo natural de la clase, ni alterara la dinámica de los participantes.

4.4.2 Entrevista semiestructurada a docentes

De acuerdo con Hernández et al. (2014), en las entrevistas cualitativas “el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (p. 403). La entrevista semiestructurada se utilizó con el propósito de comprender las percepciones, experiencias y reflexiones de los docentes en torno a los procesos de enseñanza con jóvenes en extraedad y adultos que participan en el CLEI 1. Este tipo de entrevistas permitió

desarrollar un diálogo abierto con los participantes, facilitando la profundización en sus experiencias y perspectivas sobre el proceso educativo.

La entrevista se realizó a tres docentes, una de ellas actualmente está vinculada al proceso formativo de CLEI 1, las otras dos habían orientado este ciclo durante varios años y permanecieron en el hasta el año inmediatamente anterior, aunque en la actualidad se encuentran en otros espacios y con otros grupos. La selección de estas participantes se fundamenta en su trayectoria y conocimiento del proceso educativo en este nivel, ya que han acompañado de manera directa a esta población y cuentan con una experiencia consolidada en el trabajo con jóvenes en extraedad y adultos. En contraste, los demás docentes vinculados actualmente al CLEI 1 son de recién ingreso, por lo que aún se encuentran en proceso de reconocimiento del grupo y de las dinámicas de enseñanza en este lugar.

Las entrevistas se desarrollaron en la sala de profesores en la institución educativa, en un espacio tranquilo y reservado dispuesto exclusivamente para este propósito. Esta condición favoreció la privacidad de los participantes, evitando la presencia de terceros que pudieran influir o condicionar sus respuestas. Asimismo, el diálogo se desarrolló en un ambiente de confianza y cercanía.

A partir de ello, las docentes compartieron sus experiencias, retos y reflexiones sobre las estrategias utilizadas en el trabajo con esta población. Para su aplicación se diseñó un protocolo de entrevista semiestructurada, como lo muestra la Tabla 2, el cual incluyó el objetivo del instrumento, las categorías de análisis y un conjunto de preguntas abiertas, organizadas en tres bloques temáticas: educación para jóvenes en extraedad y adultos, enfoque andragógico e interdisciplinariedad.

Tabla 2
Protocolo entrevista semiestructurada

Protocolo entrevista semiestructurada	
Enseñar desde y para la vida, educación de jóvenes en extraedad y adultos de básica primaria en el CLEI 1 desde un enfoque andragógico e interdisciplinar	
Fecha	
Institución	
Docente invitado	

Entrevistador	
Objetivo del instrumento	
Profundizar en las percepciones, experiencias y concepciones de los docentes y directivos frente a la educación de jóvenes en extraedad y adultos en el CLEI 1 de la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa, identificando cómo se conciben, aplican y evalúan las estrategias didácticas con enfoque andragógico e interdisciplinario en el proceso de enseñanza–aprendizaje.	
Definición del instrumento	
La entrevista semiestructurada se aplicará de manera individual a los docentes que hacen parte del proceso formativo de CLEI 1 y aquellos que han tenido vinculación con el programa. Este instrumento busca recoger, desde su voz y experiencia, reflexiones acerca de las estrategias didácticas implementadas, los desafíos que enfrentan en la enseñanza de adultos en extraedad y las estrategias que consideran más efectivas para favorecer aprendizajes significativos. Siguiendo lo planteado por Tonon (2007), la entrevista semiestructurada se concibe como un encuentro dialógico entre sujetos, donde el investigador y el participante co-construyen significados a partir de la palabra y la reflexión compartida. Esta técnica no se limita a obtener información, sino que busca comprender las vivencias, creencias y saberes que sustentan las prácticas pedagógicas, reconociendo la subjetividad y la experiencia de quienes hacen parte de la institución. Durante la entrevista se abordarán temas relacionados con las estrategias de enseñanza, la formación andragógica, la integración interdisciplinaria de las áreas básicas y las condiciones institucionales que inciden en los procesos educativos del CLEI 1. Las preguntas son abiertas y flexibles, permitiendo que el diálogo fluya con naturalidad y que el entrevistado se exprese desde su experiencia y conocimiento. Se garantiza la confidencialidad de las respuestas y el uso exclusivo de la información con fines académicos. La entrevista será grabada con autorización del participante, y el registro servirá para analizar las percepciones desde una mirada comprensiva e interpretativa, tal como sugiere Tonon (2007), quien plantea que la entrevista cualitativa busca acceder a la perspectiva del sujeto, descubriendo sus categorías mentales, sentimientos y motivos de acción.	
Categorías	
Educación para jóvenes en extraedad y adultos Sentido y valor de la educación para adultos. Acceso, permanencia y motivación para continuar los estudios. Pertinencia del PEI y políticas institucionales. Relación entre educación y contexto sociocultural. Educación como medio de inclusión y desarrollo personal. Andragogía Conocimiento y aplicación de principios andragógicos. Rol del docente como mediador del aprendizaje. Reconocimiento de saberes y experiencias previas del estudiante. Estrategias para fomentar autonomía y motivación. Metodologías activas y participativas en el aula. Interdisciplinarietà Integración de competencias de distintas áreas.	

Conexión entre teoría, práctica y contexto de vida.
 Colaboración entre docentes de diferentes áreas.
 Innovación en las estrategias didácticas.
 Impacto de la interdisciplinariedad en el aprendizaje significativo.

Desarrollo de la entrevista

Momento de inicio

El entrevistador realizará una breve charla informal para agradecer la disposición del docente, resaltando su papel como agente clave en la educación de jóvenes y adultos. Además, comenzará con dos preguntas rompe hielo como:

¿Cómo llegó usted a trabajar con estudiantes de CLEI?

¿Qué ha sido lo más gratificante de esta experiencia hasta ahora?

Momento de desarrollo

Se realizarán las preguntas en tres bloques de acuerdo con las categorías de investigación.

Educación para jóvenes en extraedad y adultos: (El entrevistador explorará percepciones, retos y sentidos del trabajo con esta población)

¿Qué significa para usted enseñar en el CLEI 1?

¿Cómo describiría a los estudiantes jóvenes y adultos con los que trabaja?

¿Qué retos encuentra en su labor docente con esta población?

¿Qué apoyos o recursos considera que le facilitan su trabajo con ellos?

¿Qué cambios cree que serían necesarios para que la educación del CLEI 1 responda mejor a sus necesidades?

Enfoque andragógico: (El entrevistador explorará la manera en que los docentes orientan su práctica desde la autonomía, la experiencia y el diálogo con los adultos)

¿De qué manera tiene en cuenta las experiencias de vida de los estudiantes en sus clases?

¿Cómo promueve la participación activa de los estudiantes durante las actividades?

¿Qué tipo de estrategias utiliza para motivar y mantener el interés de los adultos en el aprendizaje?

¿Cómo logra que los estudiantes sientan que lo aprendido les sirve para su vida cotidiana?

¿Qué aprendizajes considera que los adultos dejan también en usted como docente?

Interdisciplinariedad: (El entrevistador indagará cómo los docentes articulan diferentes áreas del saber y promueven aprendizajes significativos y contextualizados)

¿Cómo integra las competencias de diferentes áreas en su enseñanza del CLEI 1?

¿Podría contarme un ejemplo de una actividad en la que se trabajaron varias áreas al mismo tiempo?

¿Qué beneficios observa cuando se conectan los temas de distintas asignaturas?

¿Cómo se promueve el trabajo en equipo entre docentes para lograr esa integración de saberes?

¿Qué tipo de proyectos o actividades considera que podrían fortalecer la enseñanza interdisciplinaria en el CLEI 1?

Cierre de la entrevista

Para finalizar el entrevistador agradece al participante su tiempo y sus aportes, y los invita a expresar un pensamiento final, por medio de las siguientes preguntas:

“¿Qué mensaje le gustaría dejar sobre la educación de adultos en el CLEI?”

“¿Qué sueña o espera para sus estudiantes en el futuro?”

4.4.3 Grupo focal con estudiantes

En la investigación cualitativa esta técnica se utiliza para explorar percepciones, opiniones y significados a partir de la interacción entre los participantes dentro de una conversación guiada por un moderador (Hernández et al., 2014). Por ello se utilizó el grupo focal para promover una conversación colectiva, en la que los estudiantes compartieron sus experiencias, dificultades y reflexiones frente a los procesos de aprendizaje que se desarrollan en este nivel educativo.

El grupo focal se desarrolló con estudiantes de CLEI 1, durante tres clases, lo que dio lugar a distintos momentos de conversación, construcción colectiva y reflexión, permitió confirmar información, y complejizar la comprensión sobre sus experiencias educativas. Para el registro de la información se empleó el diario de campo, entendido como un instrumento que posibilita documentar de manera sistemática las intervenciones, interacciones, expresiones y reflexiones emergentes durante el desarrollo de la técnica, permitiendo registrar lo dicho y los matices del contexto en el que se produce (Hernández et al., 2014).

Dado que los estudiantes participantes se encontraban en procesos iniciales de alfabetización y no contaban con habilidades consolidadas de lectura y escritura, sus voces fueron recuperadas principalmente a través de las conversaciones, reflexiones e intercambios que emergieron durante el desarrollo de los encuentros. Estas intervenciones fueron registradas por los investigadores en los diarios de campo y constituyen una fuente importante de análisis dentro de los resultados, al permitir comprender sus experiencias, percepciones y significados frente a los procesos educativos vividos en el CLEI 1.

Para su aplicación se elaboró un protocolo de grupo focal (ver Tabla 3), el cual incluyó preguntas orientadoras relacionadas con las experiencias de los estudiantes, las dificultades que han enfrentado en su proceso educativo y sus percepciones sobre las estrategias utilizadas por sus maestros en CLEI 1.

Tabla 3
Protocolo grupo focal

Protocolo grupo focal	
Enseñar desde y para la vida, educación de jóvenes en extraedad y adultos de básica primaria en el CLEI 1 desde un enfoque andragógico e interdisciplinar	
Fecha	

Institución	
Moderador	
Número de Participantes	
Objetivo del instrumento	
Explorar las percepciones, experiencias y propuestas de los estudiantes jóvenes y adultos del CLEI 1 sobre las estrategias didácticas y sus propias experiencias de aprendizaje, con el fin de comprender cómo pueden construirse prácticas más significativas y pertinentes desde su perspectiva.	
Definición del instrumento	
El grupo focal con estudiantes del CLEI 1 se desarrollará como espacio dialógico y participativo destinado a recoger las percepciones, experiencias, ideas y propuestas de los jóvenes y adultos frente a las estrategias didácticas empleadas por sus docentes y a sus propias vivencias en los procesos de aprendizaje. Este instrumento busca propiciar una conversación abierta y reflexiva en la que los participantes puedan expresar libremente cómo se han sentido en las clases, qué estrategias consideran más significativas y qué propuestas tienen para mejorar sus experiencias educativas. De este modo, el grupo focal indaga sobre la valoración que hacen los estudiantes de las prácticas docentes, y también sobre el sentido que ellos mismos atribuyen al aprendizaje y a su participación activa en el aula. En coherencia con Hernández, Fernández y Baptista (2014), los grupos focales permiten identificar percepciones compartidas, valores, actitudes y significados contruidos socialmente en torno a un fenómeno educativo, lo cual posibilita comprender la realidad desde la voz de los participantes. Por tanto, durante la aplicación de esta técnica se fomentará un ambiente de confianza, respeto y escucha mutua, en el que cada estudiante pueda aportar desde su experiencia personal y colectiva, contribuyendo a la construcción de propuestas orientadas al mejoramiento de las estrategias didácticas y de las prácticas pedagógicas en los programas de educación para jóvenes en extraedad y adultos.	
Categorías	
Educación para jóvenes en extraedad y adultos Sentido y motivaciones personales para estudiar en el CLEI 1. Dificultades y apoyos recibidos en su trayectoria educativa. Percepción del ambiente institucional y de convivencia. Expectativas frente a su proceso formativo. Valoración de la educación como oportunidad de cambio y crecimiento. Enfoque andragógico Experiencias de aprendizaje más significativas. Estrategias de enseñanza que resultan más útiles y motivadoras. Relación con los docentes y formas de acompañamiento. Nivel de participación, autonomía y confianza en las clases. Propuestas de los estudiantes para mejorar su proceso educativo. Interdisciplinariedad Relación entre las diferentes áreas del conocimiento en sus clases. Conexión entre lo aprendido y su vida cotidiana o laboral. Actividades o proyectos que integran varios saberes.	

Valoración del aprendizaje práctico y colaborativo. Ideas para mejorar la integración entre áreas en el CLEI 1.
Presentación e instrucciones
Presentación del moderador Gracias por participar en este espacio de conversación. Hoy queremos escuchar sus opiniones sobre cómo aprenden, qué piensan de las clases y qué estrategias usan sus profesores que les ayudan o dificultan aprender. No hay respuestas buenas o malas; lo importante es que compartan lo que piensan y sienten con libertad y respeto. Normas del encuentro 1. Escuchar y respetar las opiniones de los demás. 2. Hablar uno a la vez. 3. No es necesario estar de acuerdo con todos. 4. La información será confidencial y solo se usará con fines académicos. 5. Se pueden usar ejemplos o experiencias personales.
Desarrollo del grupo focal
Bloque 1. Educación para jóvenes en extraedad y adultos Técnica interactiva: <i>Línea de vida educativa</i> Esta técnica combina narración oral y representación gráfica. Cada participante construye, en una hoja o cartulina, una línea del tiempo donde marca los momentos más importantes de su trayectoria educativa (inicio, pausas, regresos, experiencias significativas). Luego, de manera voluntaria, los participantes comparten su recorrido con el grupo, destacando emociones, aprendizajes y desafíos enfrentados. Esta actividad permite activar la memoria personal y visibiliza los caminos diversos que los han llevado nuevamente a la escuela. Preguntas orientadoras: ¿Cómo ha sido su camino en la escuela a lo largo de los años? ¿Qué los trajo hasta el CLEI 1? ¿Qué cosas o personas les han ayudado a seguir estudiando a pesar de las dificultades? ¿Cómo se sienten en este espacio educativo y qué los motiva a continuar? ¿Qué apoyos o acompañamientos creen que podrían ayudarles a permanecer y avanzar en su proceso? Si tuvieran que decirle a alguien por qué vale la pena estudiar siendo adulto, ¿qué le dirían?
Bloque 2: Enfoque andragógico Técnica interactiva: <i>Mapa de aprendizaje significativo</i> En esta actividad, los participantes, organizados en grupos pequeños, dibujan o escriben en papelógrafos o cartulinas un “mapa” donde plasman las actividades, temas o momentos que más les han ayudado a aprender en el CLEI 1. Luego, explican al grupo por qué esas experiencias fueron importantes, qué las hizo diferentes y cómo influyeron en su motivación o comprensión. La actividad combina escritura, dibujo y exposición oral, estimulando el pensamiento reflexivo y el diálogo colectivo. Preguntas orientadoras: ¿Qué tipo de clases o actividades disfrutaban más y por qué? ¿Qué hacen sus docentes que les ayuda realmente a comprender los temas? ¿Cómo se sienten cuando pueden compartir sus experiencias personales o laborales en clase? ¿Qué los hace sentirse escuchados o valorados por sus profesores? Si pudieran proponer una nueva forma de enseñar, ¿cómo les gustaría que fueran las clases?
Bloque 3. Interdisciplinariedad

Técnica interactiva: *Rueda de conexiones*

Para desarrollar esta técnica, el facilitador entrega a los participantes una hoja en forma de rueda o círculo dividido en secciones con los nombres de diferentes áreas (matemáticas, lenguaje, ciencias, sociales, ética, etc.).

Cada estudiante escribe o dibuja dentro de cada espacio cómo lo aprendido en esa área se relaciona con su vida diaria, su trabajo o su entorno familiar. Luego, se comparten algunos ejemplos y se conversa sobre cómo las materias pueden complementarse entre sí.

Preguntas orientadoras:

¿Recuerdan alguna clase o proyecto donde se unieron varios temas o materias? ¿Cómo fue esa experiencia?

¿De qué manera sienten que lo que aprenden aquí les sirve en su vida diaria o en su trabajo?

¿Qué actividades les han permitido aprender haciendo o colaborando con sus compañeros?

¿Cómo les gustaría que las materias se conectaran más entre sí?

¿Qué tipo de proyectos o temas creen que podrían unir varias áreas y ser útiles para ustedes?

Despedida y cierre

Para finalizar, los participantes piensan en una palabra o frase corta que resuma lo que se llevan del encuentro (por ejemplo: “motivación”, “esperanza”, “compañerismo”, “confianza”, “aprendizaje”).

Luego se invita a compartirla con el grupo, generando un cierre emocional y simbólico. Este momento permite reconocer la participación de todos y fortalecer el sentido de pertenencia y comunidad.

El moderador agradece sinceramente por haber participado en este espacio. Hoy pudimos escucharnos, compartir experiencias y reflexionar juntos sobre cómo aprendemos y cómo podemos mejorar nuestras clases.

Sus opiniones y propuestas son muy valiosas, porque nos ayudan a comprender qué estrategias son más significativas para ustedes y qué cosas pueden hacer que el aprendizaje sea más útil y cercano a su vida.

Todo lo que compartieron aquí será tenido en cuenta con respeto y confidencialidad. Lo más importante es que cada palabra y cada idea que expresaron contribuirá a construir una educación más humana, más participativa y pensada desde sus propias voces.

Gracias por su sinceridad, por su disposición y por seguir creyendo en el valor de aprender.

Estas técnicas e instrumentos fueron seleccionados con el propósito de favorecer una aproximación interpretativa al contexto educativo, reconociendo trayectorias, experiencias y saberes de los jóvenes en extraedad y adultos y los docentes. A continuación, se presenta una matriz que relaciona los objetivos específicos de la investigación con las técnicas y los instrumentos utilizados para la recolección de información, la cual orienta el desarrollo posterior de las fases de investigación.

Tabla 4

Muestra de técnica e instrumento por objetivo específico.

Objetivos	Técnica	Instrumentos
Identificar las estrategias didácticas actuales que se desarrollan en CLEI 1 de la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa.	Observación participante moderada Entrevista semiestructurada	Diarios de campo Protocolo de entrevista
Analizar las necesidades, expectativas y experiencias de aprendizaje de los estudiantes de CLEI 1.	Grupo focal	Diarios de campo /Diario de registro
Reconocer las percepciones de los docentes frente a la enseñanza en CLEI 1.	Entrevista semiestructurada	Protocolo de entrevista
Diseñar una estrategia didáctica basada en un enfoque andragógico, con carácter interdisciplinar, que articule las áreas básicas del saber,	Observación participante moderada Grupo focal Entrevista semiestructurada	Diarios de campo Protocolos respectivos.

4.5 Fases de la investigación

El proceso investigativo se desarrolló en una serie de fases centradas en el trabajo de campo, las cuales permitieron recoger, organizar y analizar la información de manera progresiva. Estas fases se asumieron en el marco del diseño etnográfico, como un proceso dinámico en el que fue necesario volver sobre los datos, profundizar en estos y establecer relaciones que permitieran volver sobre el fenómeno estudiado.

4.5.1 Fase de Diseño de instrumentos y consideraciones éticas.

En la primera fase se diseñaron los instrumentos de recolección de información, procurando que respondieran de manera coherente a los objetivos de la investigación y permitieran recoger información pertinente sobre las prácticas de enseñanza en el CLEI 1. Para ello, se elaboraron el protocolo de observación participante moderada, la entrevista semiestructurada y el grupo focal, definiendo en cada uno su objetivo, categorías de análisis, orientaciones metodológicas y actividades a desarrollar.

De manera paralela, se construyeron los consentimientos informados dirigidos a docentes, estudiantes y acudientes de los estudiantes menores de edad, en los cuales se garantizó la participación voluntaria, la confidencialidad de la información y el uso exclusivo de los datos con

finés académicos. También se aseguró el respeto por la autonomía de los participantes, su derecho a retirarse de la investigación en cualquier momento sin consecuencia alguna, la protección de su identidad mediante el uso de códigos o referencias que evitaran su identificación directa y el tratamiento respetuoso de las experiencias y relatos compartidos durante el trabajo de campo. De igual manera, se procuró que los espacios de encuentro favorecieran la confianza, el diálogo y el reconocimiento de los participantes como sujetos con voz y experiencia propia. Este proceso permitió asegurar el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

4.5.2 Fase de Desarrollo del trabajo de campo.

En la segunda fase se llevó a cabo el trabajo de campo mediante la aplicación de las técnicas de recolección de información en el contexto real de CLEI 1, lo que permitió un acercamiento directo a las prácticas de aula y a las experiencias de los participantes. Se realizaron observaciones participantes moderadas a cuatro docentes en las áreas de lenguaje, matemáticas, inglés y tecnología, a través de las cuales se lograron reconocer las dinámicas del aula, las interacciones entre docentes y estudiantes, las estrategias utilizadas y las formas de participación. La información se registró en diarios de campo, lo que permitió captar tanto lo observable como las interpretaciones iniciales.

Así mismo, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a tres docentes, lo que permitió profundizar en sus experiencias, percepciones y concepciones frente a la educación de jóvenes y adultos, así como en las prácticas que desarrollan en su labor. Así mismo, se implementó un grupo focal con los estudiantes de CLEI 1 durante tres clases, en el cual se promovieron espacios de diálogo y reflexión a partir de actividades como la línea de vida educativa, el mapa de aprendizaje significativo y la rueda de conexiones. Estas actividades permitieron reconocer las voces de los estudiantes, sus trayectorias y los significados que atribuyen a sus procesos de aprendizaje.

4.5.3 Fase de Organización y sistematización de la información.

Una vez finalizado el trabajo de campo, se realizó la organización y sistematización de la información recolectada. En este proceso se transcribieron las entrevistas, se revisaron los diarios de campo y se organizaron los aportes obtenidos en el grupo focal. Esto implicó una lectura detallada y constante de los datos, lo que permitió identificar elementos recurrentes, situaciones

significativas y aspectos relevantes que emergían en las prácticas observadas y en las experiencias narradas por los participantes.

La sistematización facilitó ordenar la información y preparar el proceso de análisis, permitiendo una primera aproximación a los sentidos que circulaban en el contexto investigado.

4.5.4 Fase de Análisis de la información.

La fase de análisis implicó una lectura interpretativa de la información, en la que se buscaron patrones, relaciones y tensiones entre lo observado en el aula, lo expresado por los docentes y lo compartido por los estudiantes. Para ello se siguió el proceso de codificación, tomando como referencia los aportes de Coffey y Atkinson (2005), quienes plantean que el análisis cualitativo no consiste únicamente en organizar datos, sino en interpretarlos a partir de un proceso de comparación y reconstrucción de significados.

De manera previa al proceso de análisis, se elaboró una matriz de codificación a priori basada en las categorías establecidas en el marco teórico, especialmente aquellas relacionadas con la educación de jóvenes en extraedad y adultos, la andragogía y la interdisciplinariedad. Esta matriz orientó el primer acercamiento a la información, permitiendo organizar los datos desde una estructura conceptual inicial.

En un primer momento se llevó a cabo una *codificación abierta*, a partir de una lectura detallada de las transcripciones de las entrevistas, los registros de observación y los aportes del grupo focal. Este proceso permitió identificar unidades de significado, expresiones recurrentes y situaciones relevantes que emergían directamente de los datos, sin establecer aún relaciones entre ellos, lo que dio lugar a la construcción de la matriz de codificación abierta.

Enlace: [MATRIZ CODIFICACIÓN ABIERTA](#)

Posteriormente, se avanzó hacia una codificación axial, en la que se establecieron relaciones entre los códigos iniciales, agrupándolos en categorías más amplias y analíticas que dieran respuesta a los objetivos específicos. En esta fase, el análisis permitió evidenciar que las categorías iniciales no lograban explicar completamente las relaciones, tensiones y significados presentes en la información.

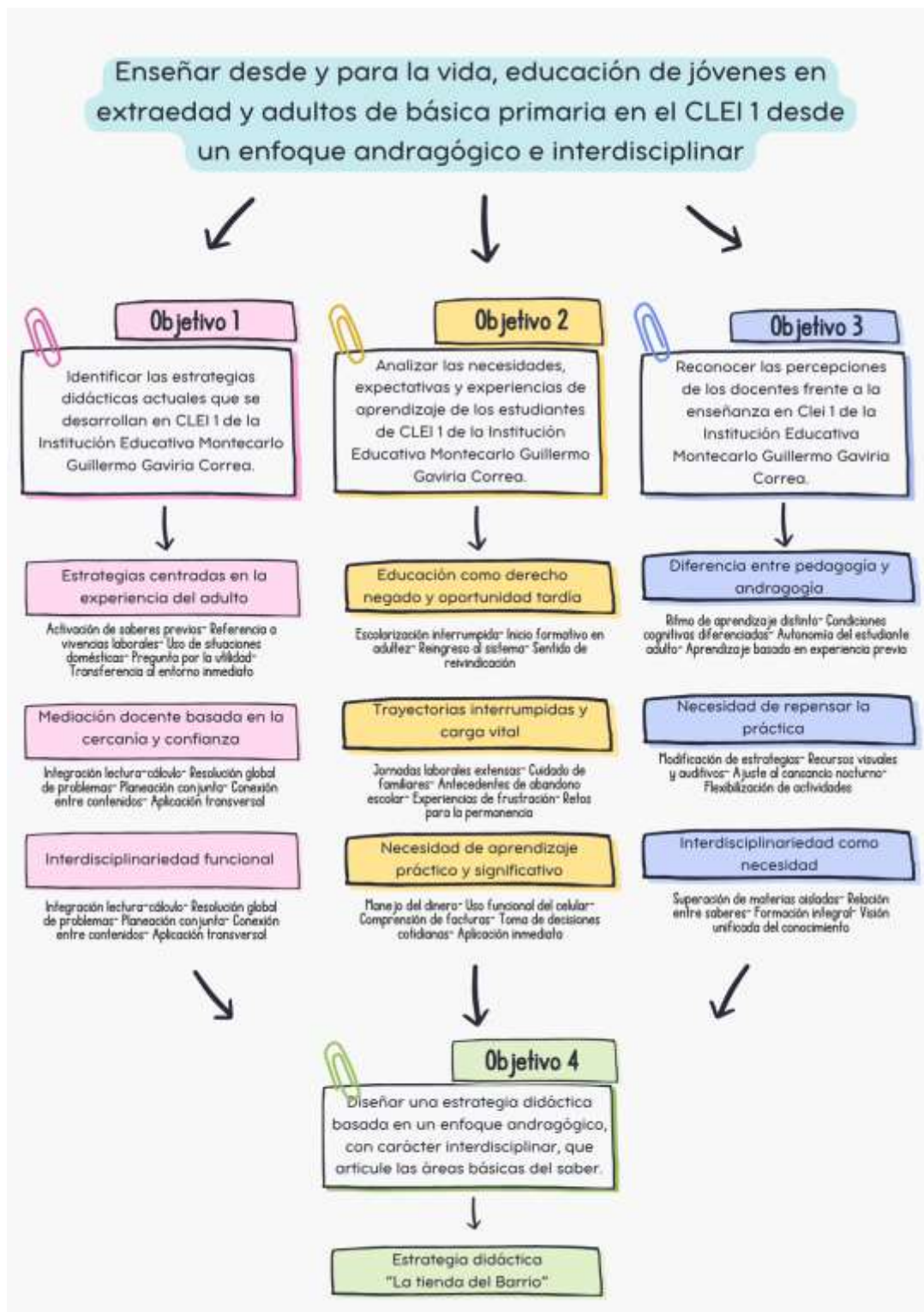
En este punto, y en coherencia con los ajustes realizados a los objetivos de la investigación, fue necesario reestructurar la organización de los datos, estableciendo nuevas conexiones entre los códigos y dando lugar a categorías más alineadas con las dinámicas reales del contexto. Este momento implicó un desplazamiento desde una organización centrada en categorías teóricas hacia una lectura construida a partir de las relaciones identificadas en los datos.

Enlace: [MATRIZ CODIFICACIÓN AXIAL](#)

Finalmente, se desarrolló una codificación selectiva orientada a integrar y refinar las categorías en función de los ejes centrales de la investigación. En este momento se priorizaron aquellas categorías con mayor capacidad explicativa y su relación directa con los objetivos específicos, lo que permitió consolidar una estructura analítica más coherente con el proceso investigativo.

Este procedimiento se concretó en el esquema categorial resultante (ver figura 1), en el que se sintetizan las relaciones construidas entre categorías, subcategorías y objetivos, haciendo visible el transito desde la organización inicial basada en el marco teórico hacia una configuración analítica construida a partir de los datos.

Figura 2
Esquema de codificación selectiva.



Este proceso de codificación no fue lineal, sino que implicó constantes idas y vueltas sobre la información, lo que permitió afinar las interpretaciones y fortalecer la comprensión del fenómeno desde los datos mismos.

4.5.5 Fase de Triangulación de la información.

La triangulación de la información se realizó como un proceso fundamental para contrastar y enriquecer la interpretación de los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas utilizadas: observación participante moderada, entrevistas semiestructuradas y grupo focal. En este ejercicio se pusieron en diálogo las distintas fuentes de información, permitiendo comparar lo observado en las prácticas de aula, lo expresado por los docentes en las entrevistas y lo manifestado por los estudiantes en el grupo focal. Este ejercicio permitió identificar coincidencias, diferencias y tensiones entre las perspectivas de los participantes.

De igual manera, la triangulación posibilitó reconocer como ciertos elementos se reiteraban en diferentes técnicas, fortaleciendo la solidez de los hallazgos, y evidenciar aspectos que, aunque no aparecían de manera explícita en todos los instrumentos, cobraban sentido al ser analizados en conjunto.

Por ejemplo, en relación con las estrategias de enseñanza, en la observación participante se evidenció el uso frecuente de actividades centradas en la experiencia del estudiante, esta situación fue coherente con lo expresado por los docentes en las entrevistas, quienes expresaban la importancia de partir de los saberes previos de los estudiantes, a su vez, en el grupo focal, los estudiantes manifestaron que comprenden mejor cuando las actividades se relacionan con su vida cotidiana. Esta coincidencia entre lo observado, lo dicho por los docentes y lo expresado por los estudiantes permitió fortalecer la interpretación de esta categoría.

De este modo, se confirmó información y se complejizó la comprensión del fenómeno, evidenciando que las prácticas de enseñanza, las percepciones docentes y las experiencias estudiantiles no siempre coinciden, pero se relacionan y se influyen mutuamente.

La triangulación se constituyó en un ejercicio interpretativo que aportó mayor profundidad al análisis, evitando miradas fragmentadas y favoreciendo una comprensión más integral del contexto del CLEI 1.

4.5.6 Fase de Construcción de resultados desde la escritura epistolar.

La construcción de los resultados se realizó a partir de una escritura epistolar, asumida como una forma narrativa que permitió comunicar los hallazgos de manera reflexiva y coherente con la experiencia vivida durante el proceso investigativo. Esta elección se fundamenta en el enfoque etnográfico, que busca comprender los significados que emergen en las relaciones cotidianas. La escritura se asume como un proceso interpretativo que permite articular las voces de los participantes, las situaciones observadas y las reflexiones de los investigadores, favoreciendo una comprensión más profunda del tema de investigación.

Desde esta mirada, la escritura epistolar permitió conservar la riqueza de las experiencias y evitar la fragmentación de la información. Larrosa (2009), plantea que la experiencia cobra sentido cuando es narrada y reflexionada, lo que da sentido al uso de formas narrativas en la investigación cualitativa. De este modo, esta forma de escritura permitió integrar los resultados derivados de la codificación y la triangulación de la información, articulando las categorías emergentes con las experiencias de los participantes y el contexto del CLEI 1.

5 Resultados

Llegar a este apartado de resultados ha significado para nosotros abrirles la puerta a una experiencia que nos permitió mirar de cerca las voces, los silencios y las trayectorias que habitan el CLEI 1 de la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa. Lo que aquí compartimos no nace solo del análisis de los instrumentos o de la organización de una información recogida en el trabajo de campo, nace también del encuentro con personas, con formas de aprender y enseñar que solo pueden comprenderse desde la cercanía, la escucha y el respeto. Del mismo modo estos resultados fueron tomando forma a partir de los procesos de reflexión, discusión y retroalimentación contruidos en cada uno de los encuentros académicos del proceso de formación en la Licenciatura en Educación Básica Primaria, espacios que permitieron ampliar la mirada, cuestionar interpretaciones y enriquecer la comprensión de lo encontrado.

Acercarnos a este contexto implicó reconocer que en su aula circulan competencias, se desarrollan actividades escolares, pero también convergen trayectorias interrumpidas, sueños aplazados, responsabilidades familiares, experiencias laborales, inseguridades, esfuerzos silenciosos y, sobre todo, una profunda decisión de volver a intentar. Comprender este escenario nos llevó a reconocer que cada estudiante llega con una historia a cuestas, y que cada docente, en medio de los desafíos cotidianos, sostiene una labor que va mucho más allá de enseñar. En este espacio, aprender es, en muchos casos, una manera de reconstruir la confianza, de resignificar la propia vida y de abrirse nuevamente a la posibilidad de crecer.

Por eso, los resultados que se presentan a continuación son comprensiones contruidas paso a paso, a partir de la observación atenta, de la escucha de los docentes, de la conversación con los estudiantes y del ejercicio reflexivo que nos exigió interpretar aquello que ocurre en la cotidianidad del aula. En ese proceso fuimos descubriendo que, detrás de cada práctica, de cada palabra y de cada experiencia compartida, emergían sentidos más profundos sobre lo que significa enseñar y aprender en un contexto como este.

A lo largo de los capítulos que conforman este apartado, se van entretejiendo hallazgos relacionados con las prácticas docentes actuales, con las necesidades y experiencias de aprendizaje de los estudiantes, con las percepciones de los docentes y con las posibilidades de pensar una

estrategia didáctica con enfoque andragógico y carácter interdisciplinar. Sin embargo, más allá de estos ejes, lo que atraviesa todo este recorrido es una convicción, en el CLEI 1 la enseñanza solo cobra sentido cuando logra encontrarse con la vida de quienes aprenden, cuando reconoce sus experiencias y cuando se convierte en una posibilidad real de transformación.

Así, este capítulo final expande el sentido de lo encontrado, mediante una comprensión construida con sensibilidad y con responsabilidad frente a las voces que hicieron posible esta investigación. Lo que sigue en los próximos capítulos es la huella de ese encuentro, una lectura que intenta dar cuenta, de un contexto donde enseñar y aprender también es resistir, rehacerse y volver a creer en las oportunidades que la educación puede ofrecer.

Figura 3
Equipo de investigación



5.1 Primera parte: Cuando la enseñanza se encuentra con la vida, estrategias didácticas en el CLEI 1

Al abrir este momento de nuestro recorrido, nos encontramos con las formas en que la enseñanza va tomando cuerpo en la vida cotidiana del CLEI 1. Poco a poco, al observar las clases, escuchar a los docentes y acercarnos a las experiencias de los estudiantes, fuimos comprendiendo que lo que allí sucede no puede nombrarse solamente como un conjunto de estrategias en sentido técnico. Lo que emerge ante nosotros es algo mucho más profundo, formas de enseñar que nacen del encuentro con el otro, de la lectura atenta de sus necesidades y de la búsqueda constante de caminos para hacer del aprendizaje una experiencia cercana, posible y significativa.

En ese tránsito, descubrimos que en el aula del CLEI 1 la enseñanza no se sostiene únicamente en actividades, competencias o explicaciones. Se sostienen también en la capacidad de reconocer la historia que cada estudiante trae consigo, en la disposición para escuchar aquello que ha vivido, en la paciencia para acompañar sus ritmos y en la intención de vincular el conocimiento con la vida. Fue allí donde comenzamos a entender que enseñar, en este contexto, es también acoger, confiar, tender la mano y abrir espacios donde aprender vuelva a sentirse posible.

Por eso, lo que esta primera parte recoge corresponden a huellas de una manera de enseñar atravesada por la experiencia, el vínculo y la integración de saberes. Mirar cómo se enseña en el CLEI 1, más allá de describir unas prácticas; significa acercarse a una realidad donde cada gesto, cada palabra y cada decisión en el aula pueden marcar la manera en que una persona vuelve a encontrarse con el aprendizaje. Y quizá allí habita la mayor riqueza de este recorrido, en comprender que, en contextos como este, enseñar va más allá de orientar una competencia, implica acompañar historias, sostener esperanzas y hacer visible que siempre puede haber en nuevo comienzo.

5.1.1 Estrategias centradas en la experiencia del adulto.

En el recorrido por el aula del CLEI 1, hubo un elemento que empezó a hacerse visible a medida que avanzábamos en la observación y en el diálogo con los docentes, y es que la enseñanza se organiza desde la experiencia de quienes aprenden, en allí donde aparece la vida del estudiante adulto como un punto de referencia, más que fórmulas o conceptos estructurados.

Esta comprensión se refleja en las decisiones que toman los docentes dentro del aula, al respecto, una de las maestras señala “el presaber es la valoración que yo le doy al conocimiento previo que traen mis estudiantes desde sus competencias, desde sus experiencias de vida, laborales y familiares” (Maestra E2). Esta afirmación permite entender el presaber como un elemento que orienta la enseñanza, en tanto reconoce a los estudiantes como sujetos que llegan con un acumulado de saberes contruidos en su vida cotidiana, en el trabajo y en el ámbito familiar; desde allí, el conocimiento previo adquiere un lugar relevante en la organización de las actividades y en la manera que se acompaña el proceso de aprendizaje.

Desde esta mirada, el lugar del docente se redefine. Su rol se orienta a mediar entre el saber experiencial de los estudiantes y el conocimiento escolar, generando puentes que faciliten la

incorporación de nuevos aprendizajes, como una ampliación de lo que ya conocen. Esto en coherencia con lo planteado por Knowles (1980), quien reconoce la experiencia del adulto como un recurso fundamental para el aprendizaje. Esta forma de enseñar también se relaciona con comprensiones del aprendizaje que ubican la experiencia en el centro del proceso formativo (Dewey, 1938).

Esta idea se profundiza cuando una docente expresa, “mi primera actividad en cualquier temática, en cualquier contenido siempre es el presaber” (Maestra E2). La afirmación da cuenta de una decisión didáctica que orienta la enseñanza desde el inicio, en la medida en que organiza el trabajo, a partir de los conocimientos previos de los estudiantes. De este modo, las competencias se vinculan con referentes cercanos a su experiencia, favoreciendo su comprensión y apropiación. Esta manera de ordenar la enseñanza está relacionada con la teoría del aprendizaje significativo planteada por Ausubel (1968), quien señala que el aprendizaje es significativo cuando el nuevo conocimiento está conectado con las estructuras cognitivas previas del sujeto. En este proceso, los saberes previos no se consideran como un punto de partida, cumplen una función organizadora que permite interpretar, relacionar y dar significado a lo aprendido.

Este reconocimiento del presaber en la maestra implica asumir una postura frente al lugar del estudiante dentro del proceso formativo. Se evidencia además cuando se afirma: “considero que debe partir de lo del contexto de los muchachos, no del contexto de nosotros como docentes, sino de las vivencias de ellos” (Maestra E3). Esta idea sitúa nuevamente la enseñanza en la realidad del estudiante otorgando centralidad a sus experiencias como punto de partida para el aprendizaje. En este contexto, enseñar se entiende como un proceso de construcción conjunta del conocimiento a partir de lo vivido, esta comprensión se aproxima a lo planteado por Freire (1970), quien cuestiona las formas de enseñanza en las que el conocimiento se transmite de manera descontextualizada y propone una educación que se construye en relación con la realidad de los sujetos. En este sentido, el aprendizaje adquiere significado cuando se vincula con la experiencia y permite comprender el mundo, lo que se hace visible en el CLEI 1 cuando la enseñanza parte de las vivencias de los estudiantes.

Este principio se materializa en prácticas concretas dentro del aula. Durante las observaciones, se evidenció cómo los docentes relacionan las competencias con situaciones

laborales y domésticas, como la lectura de facturas, el diligenciamiento de formularios o la verificación de precios. Asimismo, se observó el uso de ejemplos vinculados con el entorno familiar y laboral de los estudiantes. Estas acciones responden a una intención clara de situar el conocimiento en escenarios reconocibles, donde el aprendizaje deje de percibirse como abstracto y pueda ser comprendido como una herramienta útil.

En esa misma línea, resulta especialmente significativa la pregunta que, según una docente, aparece de manera recurrente, “profe, ¿eso para qué me va a servir?” (Maestra E3). Esta pregunta expresa la necesidad de otorgar sentido a lo que se aprende, en la medida en que el estudiante adulto busca reconocer la utilidad del conocimiento en su vida cotidiana. Esta condición se relaciona con los postulados de Knowles (1980), quien señala que el adulto aprende en la medida en que logra reconocer la pertinencia de las competencias en su vida, lo que permite comprender que la utilidad se convierte en una condición para la participación en el proceso formativo.

Finalmente, se logra identificar con mayor claridad una de las estrategias didácticas centrales en el CLEI 1, *enseñar desde la experiencia del adulto*. Este enfoque implica reconocer sus saberes previos, articularlos con las competencias y responder a su necesidad de sentido. Esta forma de enseñanza se sustenta en comprensiones del aprendizaje que toman la experiencia como punto de partida, y está relacionada con los principios de la andragogía donde el adulto aprende en conexión con su vida y contexto. En este sentido, es la experiencia la que constituye la base desde donde se construye el aprendizaje para la comprensión y apropiación del conocimiento.

5.1.2 Mediación docente basada en la cercanía y la confianza

Al avanzar en este recorrido por las prácticas de aula del CLEI 1, hubo un elemento que comenzó a hacerse visible de manera insistente, *la relación que se construye entre docentes y estudiantes*. Poco a poco, al observar las dinámicas del aula, al escuchar las voces de los maestros y al acercarnos a las percepciones de los estudiantes, fuimos comprendiendo que el aprendizaje, en este contexto, se sostiene en la claridad del vínculo que hace posible una experiencia educativa cercana y significativa.

Esta idea toma fuerza cuando se escucha la afirmación de una docente “sino conectas con él, olvídate que él no va a aprender” (Maestra E1). Esta frase revela una manera de comprender la enseñanza que trasciende la transmisión de conocimientos y sitúa el acto educativo en el terreno

de la relación entre docente y estudiante. La conexión de la que aquí se habla implica reconocer al estudiante como sujeto, comprender su historia y generar condiciones para que pueda vincularse con el aprendizaje desde la confianza. Esta afirmación permite reconocer que la relación formativa pasa a ser un elemento central de los procesos de aprendizaje en la educación de adultos. Knowles (1980), desde la andragogía, afirma que el aprendizaje se ve favorecido cuando el estudiante se siente reconocido como sujeto y logra establecer vínculos de confianza en el proceso formativo. En este sentido, la conexión a la que se refiere la docente se transforma en una condición que posibilita la participación, el diálogo y la disposición para aprender.

Figura 4
Observación clase de inglés



La cercanía docente se construye como una práctica concreta en el día a día, visible en acciones que, aunque pueden parecer simples, adquieren un significado en este contexto: el saludo personalizado, la mirada atenta y la pregunta por el estado del estudiante, estos gestos representan formas de reconocimiento que permiten al estudiante sentirse visto y validado dentro del aula.

Aquí comienza a conformarse una idea clave, *la inclusión se expresa en la manera concreta en que el docente se relaciona con sus estudiantes*, cuando el maestro nombra, mira, escucha y reconoce, transforma la experiencia del aula en un espacio donde el estudiante puede sentirse parte; este reconocimiento, aunque cotidiano, resulta fundamental en contextos donde muchos estudiantes han experimentado formas de exclusión o invisibilización. Esta manera de relacionarse permite comprender mejor la inclusión en la educación de jóvenes con extraedad y adultos. Desde los enfoques actuales, la inclusión implica proporcionar condiciones reales de participación y reconocimiento en el aula (UNESCO, 2015). En esta situación, lo detectado permite identificar que

la inclusión se construye en la interacción cotidiana, en la forma en que el docente reconoce la presencia del estudiante y propicia un ambiente donde pueda sentirse parte del proceso formativo.

A esta cercanía se suma un modo particular de acompañamiento que también empieza a trazarse con claridad. Durante las observaciones, se evidenció que *los docentes orientan el proceso mediante preguntas*, lo que permite que el estudiante participe activamente en la construcción del conocimiento. Estas mediaciones se caracterizan por un tono amable, paciente y alentador, que respeta los tiempos del estudiante y evita la imposición. La mediación docente se orienta hacia el acompañamiento del proceso, donde resolver deja de ser una acción inmediata y se relaciona con la confianza en su capacidad para pensar, intentar y construir sus propias respuestas, además fortalece la autonomía y permite que el estudiante se reconozca como sujeto activo dentro del proceso formativo.

Figura 5

Grupo focal con estudiantes



Esta idea toma fuerza cuando una docente manifiesta, “desde que tú como maestro le des a él la confianza... de que el estudiante se te acerque a decirte: profe, no entiendo, profe, me ayudas, va a ser mucho más cómodo el aprendizaje” (Maestra E1). La *confianza* aparece como una condición que posibilita el aprendizaje. Cuando el estudiante percibe que puede preguntar sin temor, que puede equivocarse sin ser juzgado y que puede acercarse al docente sin sentirse expuesto, su relación con el aprendizaje cambia, el aula deja de ser un espacio de evaluación constante y se convierte en un lugar donde es posible intentar, equivocarse y volver a intentar.

Las voces de los estudiantes cuando expresan, “con la profesora Paula siento confianza” (Estudiante 1), “no me siento juzgado” (Estudiante 2), refuerzan esa idea. No sentirse juzgado

permite participar con mayor seguridad y sostener el proceso de aprendizaje desde una relación estable.

En este punto, la *confianza* comienza a adquirir una dimensión estructural. Se sitúa como un elemento que incide en la permanencia y la disposición para aprender. Esta comprensión se fortalece al dialogar con lo planteado por Freire (1970), quien entiende la educación como un proceso que se construye en la relación entre sujetos, mediado por el diálogo y la realidad. El aprendizaje se construye en una relación en la que el estudiante puede participar, expresar sus dudas y reconocerse como sujeto de conocimiento. Lo que se observa en CLEI 1 permite reconocer que esta relación se materializa en prácticas donde la confianza posibilita la palabra, la pregunta y la permanencia en el proceso formativo.

Desde allí, se hace evidente que la mediación docente trasciende la dimensión cognitiva y se sitúa en una relación formativa que involucra aspectos emocionales y relacionales, donde el docente acompaña y genera condiciones para el aprendizaje. En este contexto, enseñar implica también ofrecer una *presencia que genere tranquilidad*, que permita el error y que reconozca el proceso por encima del resultado inmediato.

Sin embargo, este hallazgo también permite identificar tensiones que no en todo momento se hacen visibles dentro del discurso. Si bien la cercanía y la confianza se muestran como elementos que facilitan el aprendizaje, su construcción no se manifiesta de forma homogénea ni necesariamente se ajusta a una orientación institucional clara. En muchos momentos, estas prácticas parecen depender del criterio individual del docente, lo que indica que no en todo momento se mantienen como parte de una estrategia formativa consolidada. Esta circunstancia permite interrogar por aquello que no se hace explícito, ¿qué pasa cuando esta relación no se logra construir?, ¿cómo se sostiene el aprendizaje en ausencia de confianza?, ¿qué condiciones institucionales facilitan o limitan este tipo de mediación?

En este sentido, si bien los datos muestran vivencias importantes de la relación docente y estudiante, también revela una tensión, este tipo de mediación puede ser una fortaleza cuando se logra sostener, pero también una debilidad cuando depende exclusivamente de las prácticas individuales y no de la construcción colectiva en la institución. Este análisis permite reconocer que,

aunque existen avances en la manera de comprender la enseñanza en este CLEI, se presentan aún desafíos en la consolidación de propuestas que integran de manera sistemática esta dimensión relacional.

En este contexto, uno de los aportes más significativos está en comprender que enseñar implica construir relaciones que hagan posible aprender, permanecer y volver a confiar en que la escuela puede ser, nuevamente, un lugar donde el aprendizaje tenga sentido, y en reconocer que este proceso requiere condiciones que trasciendan la acción individual del docente y que deben ser pensadas como parte de una apuesta formativa más amplia.

5.1.3 Interdisciplinariedad funcional

Al seguir analizando lo que ocurre en el aula del CLEI 1, comenzó a hacerse evidente otra forma particular de organizar la enseñanza que, aunque no siempre se nombra explícitamente, atraviesa varias de las prácticas: la conexión entre saberes. Esta surge en el trabajo cotidiano como una respuesta a las necesidades del grupo, más que como el resultado de una orientación curricular definida.

Con el pasar de los días fuimos comprendiendo que, en este escenario, la enseñanza se apoya en relaciones que permiten que el conocimiento se vuelva más comprensible y cercano. A lo largo de las observaciones fue posible reconocer que, en algunos momentos, los docentes establecieron relaciones entre áreas que hacen que el conocimiento sea más cercano y claro para los estudiantes. Esta manera de integración se relaciona con lo que afirma Morin (1999) respecto de que el conocimiento debe reconocer la multidimensionalidad de la realidad, lo que implica establecer conexiones entre distintos saberes para comprenderla.

“Tú puedes ponerles una situación problema y trabajar lectura, trabajar matemáticas... lo social está en todo, entonces yo creo que es supremamente importante” (Maestra 1). En esta expresión se evidencia una manera de entender el conocimiento que reconoce la necesidad de integrar distintos saberes para abordar una situación. La lectura, el cálculo y la interpretación aparecen en un mismo ejercicio, lo que permite que el aprendizaje se acerque a la complejidad de la vida cotidiana. Sin embargo, esta forma de articulación no se presenta de manera constante en todas las prácticas ni en todas las áreas, lo que deja ver que su desarrollo depende, en gran medida, de decisiones situadas en el aula.

Figura 6
Observación clase de Matemáticas



La situación observada en la figura 6 corresponde a una clase de matemáticas sobre unidades de longitud. Durante la actividad, los estudiantes construyeron aviones de papel utilizando distintos materiales y tamaños, para posteriormente lanzarlos y comparar las distancias recorridas. Este ejercicio permitió analizar aspectos relacionados con la medición y el registro de datos, al tiempo que incorporó elementos de ciencias naturales, al reflexionar sobre las características de los materiales empleados, y de lengua castellana, mediante la recolección y escritura de las observaciones realizadas por cada equipo.

La interdisciplinariedad se expresa como una posibilidad que emerge en la práctica, especialmente cuando las situaciones lo requieren. En las prácticas analizadas, esta situación se hizo visible en acciones específicas, como el trabajo conjunto entre lectura y operaciones básicas o relación entre lenguaje y ciencias en actividades puntuales. Estas experiencias facilitan que los estudiantes desarrollen conexiones que facilitan el aprendizaje. Estas prácticas pueden entenderse a partir de lo que plantea Zabala (2000), quien señala que la enseñanza adquiere mayor sentido cuando se organiza en torno a situaciones que permiten integrar contenidos de diversas áreas. No obstante, en el caso del CLEI 1, dicha integración no siempre es el resultado de una planificación estructurada, lo que indica que la interdisciplinariedad se presenta como una respuesta práctica más que como una apuesta formativa consolidada.

Es así como, la interdisciplinariedad adquiere un carácter funcional, debido a que se utiliza como un recurso para facilitar la comprensión y responder a necesidades inmediatas del grupo,

especialmente en el fortalecimiento de habilidades básicas. Este estilo de articulación permite avanzar en el aprendizaje, pero también muestra que no se dan plenamente los requisitos que, desde la teoría, permiten hablar de una interdisciplinariedad consolidada. De acuerdo con Morin (2020), esto implica una reorganización del conocimiento que facilite abordar la realidad desde su complejidad, mientras que Torres (2009), advierte que trabajar con diversas poblaciones requiere propuestas que eviten la fragmentación de manera continua. El análisis realizado en el CLEI 1 evidencia avances en esta dirección y además límites en la continuidad, alcance y articulación entre áreas.

Al mismo tiempo, se identifican momentos en que esta articulación se construye a partir del diálogo entre docentes. Una maestra lo menciona señalando que “hay un diálogo entre los cuatro docentes que participamos en el CLEI” (Maestra 3). El intercambio tiene como objetivo compartir estrategias y establecer acuerdos sobre determinadas actividades. Aun así, estos espacios no logran sostenerse como una práctica continua ni incorporar de forma permanente a todas las áreas, lo que evidencia límites en la consolidación de un trabajo articulado.

La voz de un estudiante ratifica parte de esta experiencia al decir, “no siento que algunas materias estén separadas” (Estudiante 4). Esta percepción permite reconocer que cuando los saberes se articulan, el aprendizaje se experimenta de forma más continua. Pero esta experiencia no se mantiene en todos los procesos, lo que indica que la integración de áreas ocurre de manera parcial y en situaciones específicas.

En este punto la interdisciplinariedad muestra tanto sus alcances como sus límites. Facilita la comprensión al permitir establecer relaciones entre saberes, pero su efecto se reduce cuando no se logra sostener en el tiempo ni abarcar todas las áreas del conocimiento. Esto se evidencia en el CLEI 1, donde la articulación se concentra mayormente entre algunas áreas, especialmente lenguaje con matemáticas o ciencias, mientras otras quedan al margen. Estas condiciones permiten reconocer una tensión central. A pesar de que se llevan a cabo experiencias que integran saberes y favorecen el aprendizaje, estas no responden a una organización institucional clara ni a una intención educativa sostenida. La interdisciplinariedad es una práctica situada que depende de la iniciativa del docente, lo que genera diferencias en la experiencia formativa de los estudiantes.

A partir de este análisis, se reconoce una interdisciplinariedad funcional, entendida como una forma de articular saberes en situaciones concretas para facilitar el aprendizaje. Este hallazgo permite reconocer avances en la integración del conocimiento y también señala la necesidad de fortalecer su continuidad, su alcance institucional y su articulación entre todas las áreas.

A partir del análisis de este apartado, fue posible reconocer que las estrategias presentes en el CLEI 1 se relacionan entre sí y se sostienen en distintos elementos del proceso formativo. La experiencia del estudiante, la relación que se construye con el docente y la forma en que se articulan los saberes permiten comprender cómo se desarrolla la enseñanza en este contexto.

A continuación, se presenta la Figura 6 que reúne estos elementos y permite visualizar sus relaciones, así como las condiciones que inciden en su desarrollo.

Figura 7

Esquema de las prácticas de enseñanza en CLEI 1



5.2 Segunda parte: Cuando aprender también es volver: necesidades, expectativas y experiencias de los estudiantes del CLEI 1

Al continuar este camino, la mirada debía desplazarse con mayor detenimiento hacia quienes habitan el aula. Si en el capítulo anterior nos acercamos a las formas en que la enseñanza se enmarca en el CLEI 1, aquí la atención se sitúa en los estudiantes, de manera particular, a partir de una mirada en aquello que los constituye, sus historias, sus trayectorias, sus expectativas y las maneras en que han ido construyendo su relación con el aprendizaje.

Acercarnos a ellos implicó comprender que aprender, en este contexto, trasciende lo académico y se configura como una experiencia atravesada por la vida; una experiencia que no inicia cuando se abre un cuaderno, ni cuando el docente propone una actividad, sino mucho antes: en las condiciones que han marcado su recorrido y en las razones que hoy los traen de vuelta a la escuela.

Fue allí donde empezamos a comprender que hablar de necesidades de aprendizaje no podía limitarse a identificar vacíos conceptuales, así como tampoco reducir las expectativas a metas escolares. En el CLEI 1, las necesidades están ligadas a condiciones de vida; las expectativas, a la posibilidad de transformar la propia historia; y las experiencias de aprendizaje, a la manera en que cada estudiante logra, o no, reencontrarse con la idea de aprender.

De acuerdo con lo anterior, esta segunda parte estará dedicada a acercarse a las formas en que los estudiantes viven el aprendizaje, porque solo al comprender lo que hay detrás de cada presencia en el aula, es posible entender lo que realmente significa aprender en este contexto.

5.2.1 Educación como derecho negado y oportunidad tardía

Al detenernos con mayor cuidado en las historias de los estudiantes del CLEI 1, comenzamos a comprender que no todos los caminos hacia la escuela parten del mismo lugar, ni responden a las mismas condiciones. Lo que inicialmente podría parecer una diversidad de experiencias educativas, fue revelándose como una ruptura en el acceso mismo a la educación, una ausencia que se explica desde contextos que, en distintos momentos, limitaron o impidieron que este derecho se hiciera efectivo.

En medio de este proceso de escucha, hubo una afirmación que hizo eco en nosotros, nos incitó a detenernos y leerla más allá de sus palabras para comprender su densidad “yo nunca fui a la escuela” (Estudiante 10). Esta frase, encierra una realidad que no se corresponde con una trayectoria interrumpida, o con un abandono del sistema educativo. Fue una historia que nunca inició cuando debía hacerlo.

Desde esta mirada, el problema deja de ubicarse en el estudiante y comienza a situarse en las condiciones que hicieron posible esa ausencia. Esto se hace aún más evidente cuando otras voces permiten comprender que el no acceder a la educación, estuvo mediado por decisiones externas, por dinámicas familiares y por contextos que limitaron profundamente esa posibilidad: “mi padre me negó el acceso a la educación” (Estudiante 10). Esta expresión revela que el acceso a la educación no siempre depende del deseo de aprender, ni de la voluntad del sujeto, está condicionado por estructuras que muchas veces lo superan, relaciones de autoridad dentro del núcleo familiar, condiciones económicas o incluso, decisiones que reflejan visiones culturales sobre la educación.

A la luz de lo planteado por la ONU (1948), la educación es un derecho fundamental que debe ser garantizado para todas las personas, este reconocimiento también se encuentra en el contexto colombiano en la Constitución Política de Colombia de 1991, donde se establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público con función social, así como la Ley 115 de 1994, que reconoce la educación de adultos como parte de la educación formal. Sin embargo, lo que emerge en estas historias es la brecha entre ese reconocimiento normativo y su materialización en la vida de los estudiantes.

Desde allí, el CLEI 1 comienza a adquirir un significado distinto. Para varios estudiantes, representa el primer acercamiento a la escuela, un inicio tardío que llega cargado de expectativas, de inseguridades, de preguntas y de formas particulares de relacionarse con el aprendizaje. Estas condiciones se hacen visibles en las trayectorias de los estudiantes, donde se reconoce que el acercamiento a la escuela en la adultez, implica enfrentarse a lo desconocido y a procesos que no se habían vivido antes.

Así, este regreso a la escuela está atravesado por una dimensión que va más allá de lo académico. Volver a estudiar implica *aprender y enfrentarse a recuerdos, experiencias y emociones*

que han acompañado la ausencia escolar; implica además el aula se convierte en un espacio donde se resignifican experiencias de vida. En palabras de Larrosa (2006), la experiencia es “eso que me pasa” (p.88), lo que permite comprender que el proceso educativo involucra aquellos que atraviesa el sujeto y transforma su manera de comprender su propia historia, además Freire (1970), precisa que la educación implica una relación con la realidad del sujeto, desde la cual es posible interpretar lo vivido y construir nuevas formas de comprenderse.

Figura 8

Observación clase de Lengua Castellana



Estas condiciones aluden al acceso, pero más importante a la manera en que hoy se relacionan con el aprendizaje. El no haber estado antes no desaparece, se transforma en una condición desde la cual se aprende. El aprendizaje en el CLEI 1 no puede pensarse como un proceso que inicia en igualdad de condiciones, parte de trayectorias profundamente desiguales, de historias donde el derecho a la educación no siempre fue garantizado y donde el acceso tardío implica un doble desafío, aprender lo que no se aprendió y, al mismo tiempo, *reconstruir la relación con la escuela*.

Desde este punto de vista el aprendizaje en el CLEI 1 no se podría limitar al desarrollo de competencias, sino a la posibilidad de reconocerse como sujeto capaz de aprender. Por tal motivo, el proceso educativo en el CLEI 1, se entiende como un proceso de *reconstrucción* donde aprender implica adquirir conocimientos, sostener una trayectoria formativa y permanecer en ella en medio de condiciones que históricamente han limitado ese derecho.

5.2.2 Trayectorias interrumpidas y carga vital

Al profundizar en las historias de los estudiantes del CLEI 1, se hizo evidente que la escuela no ha estado presente en sus vidas de forma continua. Incluso en quienes iniciaron procesos escolares, estos se vieron interrumpidos por situaciones que obligaron a suspenderlos. Las trayectorias muestran puntos de pausa y retroceso que tienen que ver con condiciones de vida que los estudiantes han ido atravesando en el tiempo. Aquí se reconoce una diferencia importante con el apartado anterior, algunas trayectorias no comenzaron, otras sí lo hicieron, pero no pudieron mantenerse. Estas interrupciones no pueden explicarse únicamente como abandono escolar, puesto que en las trayectorias analizadas se identificaron condiciones de vida muy particulares que explican el fenómeno.

Además, como se verá más adelante, cada interrupción deja una marca en la relación con el aprendizaje: en algunos casos impide la construcción de hábitos; debilita la seguridad frente al conocimiento; constituye enfrentarse a competencias olvidadas, a la inseguridad de uno mismo respecto de su desempeño y a la necesidad de reconstruir formas de aprender.

Figura 9

Grupo focal con estudiantes



El análisis revela entonces que estas trayectorias se encuentran atravesadas por condiciones que superan lo educativo: el trabajo, las responsabilidades familiares, las dificultades económicas y las dinámicas del entorno. Estas condiciones se mantienen cuando el estudiante regresa a la escuela y afecta directamente su proceso formativo, pues deben responder de manera simultánea a

estas múltiples exigencias. Esta situación influye en la concentración, porque está dividida la atención entre diferentes responsabilidades; en las inasistencias o interrupciones recurrentes; y afecta los ritmos de aprendizaje, que tienden a ser irregulares y no lineales.

Como lo señala la Unesco (2016), las trayectorias educativas en jóvenes extraedad y adultos se ven condicionadas por factores estructurales como el trabajo, la pobreza y las responsabilidades familiares. Esto implica reconocer que el estar en el aula no asegura la continuidad del aprendizaje, ya que está atravesado por tensiones externas que inciden constantemente. Tomasevski (2004), indica que el derecho a la educación implica garantizar condiciones que permitan la continuidad y el desarrollo de trayectorias educativas significativas. Por su parte, Torres (2009), plantea que estas trayectorias deben entenderse en relación con su dimensión social, lo que permite explicar por qué estos procesos no logran sostenerse de manera lineal.

Derivamos desde esta perspectiva que el regreso a la escuela es un esfuerzo constante por asistir, participar y permanecer en el proceso, tomar decisiones diarias frente al uso del tiempo y la energía. Este escenario abre preguntas que permiten seguir avanzando en el análisis: ¿qué condiciones favorecen la continuidad en estos procesos?, ¿qué tipo de acompañamiento permite sostener el vínculo con la escuela?, ¿cómo responder desde la enseñanza a ritmos de aprendizaje que no son homogéneos? Estas preguntas además de poner en evidencia la complejidad del contexto, también indican la necesidad de pensar estrategias que reconozcan estas condiciones y permitan sostener los procesos formativos en el tiempo.

5.2.3 Necesidad de un aprendizaje significativo

En relación con lo identificado en la primera parte de los resultados, donde se evidencia que las prácticas de enseñanza en el CLEI 1 buscan vincular el conocimiento con la vida de los estudiantes, en este apartado se profundiza en cómo esta condición también emerge como una necesidad expresada por quienes participan del proceso formativo. Las voces de los estudiantes permiten reconocer que el aprendizaje adquiere sentido cuando logra conectarse con las situaciones que enfrentan en su vida cotidiana.

Esto se hace presente en expresiones como “la matemática me sirve para la plata del diario” (Estudiante 1) o “en sistemas uno se siente moderno” (Estudiante 5). El conocimiento es valorado según su uso y su capacidad para facilitar la vida cotidiana. Las matemáticas se relacionan con la

administración del dinero y la toma de decisiones concretas, mientras que el área de sistemas tiene que ver con sentirse parte de un mundo que va avanzando tecnológicamente. En ambos casos el aprendizaje está vinculado a la posibilidad de moverse con mayor seguridad en el entorno.

Este aspecto permite reconocer la centralidad del vínculo entre aprendizaje y vida. Knowles (1980), afirma que el adulto se involucra con el aprendizaje cuando logra identificar su relevancia. En el CLEI 1, la necesidad de entender el ¿para qué? del conocimiento incide en la participación, ya que cuando el contenido logra establecer una relación clara con la experiencia del estudiante, el aprendizaje se moviliza.

Figura 10
Observación clase de Tecnología



Otro aspecto identificado en el análisis tiene que ver con la *utilidad inmediata del conocimiento*. Una dimensión vinculada con el impacto del aprendizaje en la vida aparece en las voces de los estudiantes. La frase “ver cómo lo que aprendo me sirve para vivir mejor” (Estudiante 6), hace posible reconocer que el conocimiento se valora por su capacidad de incidir de la manera en que el sujeto se desenvuelve en su realidad. Esta comprensión se asocia con lo planteado en el marco teórico, donde se reconoce la educación de jóvenes y adultos como un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida, vinculado con la mejora de las condiciones de vida y la participación en la sociedad.

En este sentido, uno de los aportes más relevantes del análisis, se encuentra en pequeñas transformaciones que surgen en el proceso formativo, por ejemplo: dejar de temer al escribir, puesto que implica participar, asumir el error y exponerse, lo que evidencia una transformación en la

relación con el aprendizaje. En esta línea Rogers (1951), plantea que el aprendizaje que involucra a la persona tiene efectos en la manera en que se comprende a sí misma, lo que permite entender que estos avances inciden en la confianza y en la participación dentro del proceso formativo.

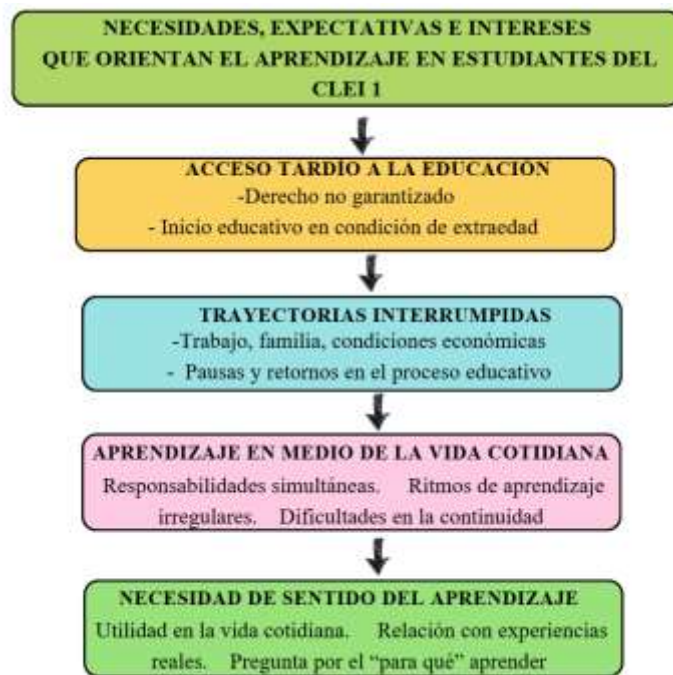
Esta situación nos permite reconocer otra dimensión del proceso educativo: *su incidencia en la autoestima académica*. En los estudiantes de este nivel formativo cada avance se convierte en evidencia de posibilidad, en un reconocimiento de su capacidad, lo que fortalece su disposición frente al proceso educativo y su participación en el aula.

Al mismo tiempo, esta necesidad de sentido permite ver una tensión. Cuando la competencia no logra relacionarse claramente con la vida de los estudiantes, el aprendizaje pierde fuerza y la participación se debilita. Este aspecto invita a revisar prácticas que presentan el conocimiento de forma descontextualizada, ya que la ausencia de sentido limita la comprensión y afecta la continuidad del proceso formativo.

Al finalizar este recorrido, fue posible reconocer que las experiencias de los estudiantes no aparecen de manera aislada. El acceso tardío a la educación, las trayectorias interrumpidas y la necesidad de encontrar sentido en lo que se aprende se relacionan entre sí y permiten comprender cómo se vive el proceso formativo en el CLEI 1. También muestran los elementos que inciden en su permanencia, participación y disposición frente al aprendizaje. A continuación, se presenta un esquema que permite visualizar estas relaciones y comprender cómo se articula la experiencia educativa en este contexto.

Figura 11

Esquema necesidades, expectativas e intereses de los estudiantes de CLEI 1



5.3 Tercera parte: Cuando enseñar también implica transformarse, percepciones docentes frente a la enseñanza en el CLEI 1

Al continuar este proceso de investigación, hubo un momento en el que sentimos que la mirada debía detenerse en otro lugar. Si en los capítulos anteriores nos acercamos a las prácticas de enseñanza y a las necesidades, expectativas y experiencias de aprendizaje, aquí quisimos detenernos en quienes, desde su hacer cotidiano, sostienen el aula: *los docentes y sus percepciones*.

Escuchar sus voces nos llevó a comprender que enseñar en el CLEI 1 es una práctica que se transforma de manera constante. Es un ejercicio que se va ajustando a medida que el docente se encuentra con una realidad que lo cuestiona, que lo desestabiliza y que, en muchos casos, lo lleva a replantearse. En ese proceso, aparecen dudas, ajustes, búsquedas y decisiones que no siempre son visibles, pero que terminan dando lugar a nuevas formas de comprender la enseñanza.

Figura 12

Entrevista semiestructurada a docente



Fue en ese acercamiento donde empezamos a reconocer que las percepciones docentes nacen en la práctica y se construye en medio de ella, en el encuentro con estudiantes que aprenden de manera distinta, que llegan con historias diversas y que exigen otras formas de acompañamiento. Allí el docente enseña, aprende, se cuestiona y se transforma.

Este apartado recoge esas voces para abrir una reflexión sobre la enseñanza en el CLEI 1. En ellas aparecen tensiones, pero también posibilidades que invitan a repensar la enseñanza, a reconocer lo que necesita cambiar y a intuir caminos a la vida de quienes hoy habitan el aula.

5.3.1 Entre enseñar y acompañar, tensiones en la práctica docente de CLEI 1.

Al profundizar en las voces de los docentes del CLEI 1, empezó a hacerse visible una nueva tensión referente a la práctica: la enseñanza con esta población no encaja plenamente en los modelos regulares de escolarización. Esta situación lleva a los docentes a replantear su manera de asumir el proceso formativo.

Una de las docentes lo expresa con claridad al afirmar que “no es lo mismo enseñar en el diurno tiene pedagogía, a enseñar en la noche que es andragogía que son dos conceptos totalmente distintos.” (Maestra E2). En sus palabras aparece una diferencia de términos y una toma de conciencia sobre la necesidad de transformar la manera de enseñar según el contexto. Aunque la docente no desarrolla conceptualmente la andragogía, su afirmación permite identificar que reconoce que las condiciones de aprendizaje en este nivel requieren formas distintas de orientar los procesos.

Esta diferencia se hace aún más evidente cuando se reconoce que las formas de aprender no son iguales. Otra docente lo menciona así:

Un adulto a ti no te va a aprender igual que un niño. O sea, el niño tiene toda la capacidad cronológica y cognitiva de adquirir un conocimiento, el adulto no, porque ellos van en deterioro, cierto, su cerebro se va deteriorando, pero eso no significa que ellos no aprendan otras cosas de la vida (Maestra E1).

Lo que aparece allí es el reconocimiento de condiciones distintas, atravesadas por la edad, la experiencia y las trayectorias de vida, lo que incide en los ritmos y en la manera en que se construye el aprendizaje.

También emergen brechas en los procesos formativos. Cuando una maestra afirma que “los chicos de CLEI 1, uno diría que son inocentes, son niños cognitivamente, a ellos les falta, les falta todo ese proceso que uno evidencia que un muchacho de 10° y 11° ya lo tiene” (Maestra E3). Allí se evidencia una condición que complejiza la enseñanza, el docente no trabaja con niños en sentido estricto, pero tampoco con adultos que hayan tenido procesos educativos continuos, se encuentra con sujetos que habitan una condición intermedia, donde conviven experiencias de vida propias de la adultez con procesos escolares que no siempre se han desarrollado completamente. Esta situación exige ajustes permanentes en la manera de enseñar.

Esta tensión entre pedagogía y andragogía ha sido abordada en el campo educativo desde distintas miradas. Knowles (1980), plantea que los modelos pedagógicos tradicionales, centrados en la dependencia del estudiante y en la transmisión de contenidos, no responden a las características del aprendizaje adulto, el cual se fundamenta en la autonomía, la experiencia previa y la necesidad de aplicar el conocimiento a situaciones concretas. Por su parte, Freire (1970) cuestiona las relaciones verticales de enseñanza y propone una educación basada en el diálogo, donde el sujeto no es receptor pasivo, sino participante activo en la construcción del conocimiento. En esta misma línea, autores como Adam (1977) han insistido en la necesidad de reconocer la especificidad de la educación de adultos, señalando que esta requiere enfoques propios que partan de la experiencia y la autonomía del sujeto. Desde esta perspectiva, más que una oposición teórica, la tensión entre pedagogía y andragogía permite comprender los límites de trasladar modelos

tradicionales a contextos como el CLEI 1, donde las características de los estudiantes exigen otras formas de acompañamiento.

Figura 13
Grupo focal con estudiantes



Desde lo teórico, la pedagogía ha sido comprendida como un campo de saber que reflexiona sobre los procesos de formación y las relaciones que se construyen en la enseñanza. En una perspectiva clásica, Durkheim (1975), plantea que la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social, lo que ubica a la enseñanza en una relación de orientación más directa. Esta comprensión permite reconocer una forma de entender la educación vinculada a procesos formativos iniciales.

Sin embargo, al poner estas comprensiones en el contexto del CLEI 1, empiezan a mostrar sus límites. Los estudiantes no parten de recorridos formativos iniciales ni recorren trayectorias lineales, llegan con experiencias previas, con sus propios criterios y con diferentes formas de relacionarse con el aprendizaje.

En este escenario la *autonomía* adquiere un sentido especial, pues implica que el estudiante se reconoce como parte activa de su proceso, toma decisiones respecto a su aprendizaje y asume una posición frente a lo que aprende. Esta comprensión se relaciona con la propuesta de Rogers (1951) quien señala que el aprendizaje no es impuesto, se construye a partir de la implicación del sujeto en su propio proceso de formación. En el CLEI 1, esta autonomía no se presenta de forma

homogénea, por tanto, no se puede dar por sentada, puesto que es una construcción gradual y que necesita unas condiciones que la hagan posible. Esa comprensión tiene que ver con lo señalado en la primera parte de los resultados, donde el proceso de enseñanza se basa en la cercanía, la confianza y el acompañamiento. En este sentido, promover la autonomía no implica dejar al estudiante solo en su aprendizaje, es crear condiciones para que él pueda participar, tomar decisiones y progresar en su proceso con el apoyo del docente.

En el CLEI 1 queda evidente la necesidad de fortalecer la formación en educación de adultos. Los maestros están de acuerdo en que no pueden enseñar de la misma manera, pero se enfrentan al reto de desarrollar otras formas, de hacerlo de acuerdo con las características del grupo. En este proceso, se apoyan varias decisiones educativas en la experiencia y la adaptación cotidiana, lo que pone de manifiesto la importancia de contar con referentes más claros que orienten la práctica en este nivel. Esta situación mantiene la tensión en el ejercicio docente, que se adapta permanentemente a las condiciones del contexto.

5.3.2 Repensar la práctica docente, entre lo que se hace y lo que exige el contexto.

En el encuentro con las voces de los docentes, comenzó a tomar fuerza una idea: *enseñar en el CLEI 1 en función de las condiciones del contexto*. Esta necesidad responde a un escenario que no coincide con las formas habituales de enseñanza, lo que se hace visible cuando una docente reconoce “me ha tocado repensar toda mi práctica docente y bajarme, bajarme en la forma de enseñar para poder lograr que ellos alcancen conceptos propuestos para el CLEI 1” (Maestra E3), evidenciando que la práctica docente se ve afectada por las condiciones reales del aula.

En ese tránsito aparece una tensión que no puede ser ignorada. Los docentes llegan con formas de enseñar construidas en otros contextos, pensadas muchas veces para trayectorias continuas y condiciones más estables, pero al encontrarse con la realidad del CLEI 1, esas formas comienzan a mostrar sus límites, sin estar equivocadas. Esto se hace visible cuando otra docente señala que “me tocó echar mano de otro tipo de didáctica, de estrategias más bien, más desde la parte visual, más desde la parte auditiva, para poder que todos a su manera logran conseguir el logro.” (Maestra E2), dejando ver que no hay una única manera de enseñar que funcione para todos, sino la necesidad de abrir caminos y ajustar la práctica de manera constante.

Lo que empieza a tomar forma es una enseñanza que se mueve, que no se sostiene en la repetición de métodos, sino en la capacidad de leer el contexto y responder a él. En este proceso el docente reconoce que debe atender ritmos distintos, formas de aprendizaje diversas y condiciones que no pueden abordarse de manera homogénea; la idea de un grupo que avanza al mismo tiempo se va diluyendo y dando paso a una comprensión más compleja del aprendizaje.

A esto se suman factores que no siempre han sido considerados en la enseñanza convencional:

En primera instancia, el cansancio propio de la jornada nocturna, que incide directamente en la disposición para aprender. Durante las observaciones se percibió cómo el docente, desde el inicio de la clase, implementa acciones intencionadas orientadas a favorecer la participación y disminuir la carga de la jornada, como el saludo cercano, el interés por cómo llegan los estudiantes, el uso de espacios de diálogo inicial y la incorporación de recursos como videos o mensajes breves que permiten generar un ambiente más tranquilo, uso de actividades más dinámicas.

En segunda instancia, se hizo visible una forma de acompañar distinta. Tal como se evidenció en una de las observaciones, donde el acompañamiento del docente se caracterizó por un tono amable, paciente y alentador; evitando dar respuestas directas y, en su lugar, guiar el proceso mediante preguntas orientadoras. Aquí la mediación le abre espacio al estudiante para participar y construir.

Desde ahí empieza a hacerse evidente la necesidad de avanzar hacia formas de enseñanza más flexibles, donde las actividades puedan ajustarse, los tiempos no sean rígidos y el aprendizaje no se mida únicamente desde el logro inmediato. En un contexto como el CLEI 1, la flexibilización se vuelve una condición para sostener el proceso formativo.

Figura 14
Observación clase de Matemáticas



Estas formas de enseñanza se han ido construyendo en la práctica docente, y se relacionan con lo que ya se ha venido evidenciando en este trabajo: la necesidad de ajustar las estrategias, reconocer distintas maneras de aprender y proponer actividades que respondan a las condiciones reales de los estudiantes. El uso de recursos visuales y auditivos, así como la variación en las estrategias, se entiende como parte de una enseñanza que busca responder de manera más pertinente al contexto.

Zabala (2000), señala que:

La enseñanza no debe limitarse a lo que el alumno ya sabe, sino que a partir de este conocimiento tiene que conducirlo al aprendizaje de nuevos conocimientos, al dominio de nuevas habilidades y a la mejora de comportamientos ya existentes, poniéndolo en situaciones que le obliguen a realizar un esfuerzo de comprensión y trabajo (p. 99).

En medio de estas formas de enseñanza que se han ido construyendo en el CLEI 1, aparecen también algunos aspectos que requieren ser problematizados. Las acciones que se desarrollan en el aula, aunque responden de manera pertinente al contexto, se apoyan en gran medida en la iniciativa del docente y en su capacidad de adaptación, lo que genera diferencias en la manera en que se viven

los procesos formativos. No siempre se cuenta con orientaciones claras ni con una formación específica en educación de adultos que permita sostener estas prácticas de manera más articulada.

Esto plantea un reto central para el contexto: avanzar hacia formas de trabajo que no dependan únicamente de decisiones individuales, sino que permitan dar mayor coherencia y continuidad a los procesos formativos en el CLEI 1.

5.3.3 Interdisciplinariedad como necesidad para comprender y enseñar de manera integrada.

En continuidad con lo que se ha venido evidenciando en los apartados anteriores, donde ya se identificaron prácticas de articulación entre saberes en el aula, en este momento del análisis la interdisciplinariedad aparece desde otro lugar: *la manera en que los docentes comprenden el conocimiento y reconocen la necesidad de integrarlo en el CLEI 1*. Esto se expresa con claridad cuando una docente afirma que “es necesario que ellos vean el conocimiento como un todo y no como parte de que las materias no son aisladas, sino que tienen relación entre sí.” (Maestra E2). En esta afirmación se reconoce una forma de entender el aprendizaje en la que los saberes se articulan, permitiendo una comprensión más cercana a la realidad que viven los estudiantes.

Esta comprensión también se refleja en la manera en que el docente asume su rol. Como lo señala otra docente: “usted no puede decir que usted es profesor solo de matemáticas, usted tiene que ser profe de sociales, tiene que ser profe de ciencias” (Maestra E2). Aquí se evidencia una ampliación del lugar del maestro, quien reconoce la necesidad de articular saberes para responder a las condiciones del grupo, más allá de los límites tradicionales de las áreas. En este sentido, la interdisciplinariedad se vincula con la posibilidad de hacer el conocimiento más comprensible para el estudiante, facilitando la relación entre lo que aprende y las situaciones que enfrenta en su vida.

En esta línea, Morin (1999) plantea que el conocimiento pertinente requiere reconocer la multidimensionalidad de la realidad, lo que implica comprender que los fenómenos no pueden abordarse desde una única mirada. Esta idea permite entender que el aprendizaje se fortalece cuando los saberes se articulan, especialmente en contextos como el CLEI 1, donde los estudiantes necesitan establecer relaciones para comprender lo que aprenden.

Lo observado en el aula da cuenta de esta búsqueda de integración. En una de las clases se evidencia cómo la docente trabaja la lectura y la escritura, al tiempo que promueve la comprensión

de situaciones, el razonamiento y el análisis de imágenes, integrando distintos procesos en una misma experiencia de aprendizaje. Aunque estas prácticas no siempre se nombren como interdisciplinarias, reflejan una manera de enseñar que intenta responder a la complejidad del grupo.

Sin embargo, al analizar estas comprensiones en relación con las condiciones institucionales, empiezan a hacerse visibles algunos límites. En la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa, la interdisciplinariedad no aparece como una orientación explícita dentro del Proyecto Educativo Institucional, ni como un principio que estructure el plan de estudios. Aunque existen ajustes en la malla curricular para la jornada nocturna, las competencias y contenidos mantienen una lógica similar a la educación regular, lo que reduce las posibilidades de desarrollar propuestas integradas de manera intencionada.

Esta situación permite reconocer una tensión importante: aunque los docentes identifican la necesidad de integrar saberes y, en la práctica, realizan esfuerzos por articularlos, estas acciones no siempre logran sostenerse, ni consolidarse como parte de un proceso formativo continuo. La interdisciplinariedad aparece como una iniciativa que depende en gran medida del criterio y la experiencia del docente, lo que genera diferencias en la forma en que se vive el aprendizaje en el aula.

Este hallazgo se relaciona con lo identificado en los antecedentes de la investigación, donde se reconoce que, aunque existen avances en la integración del conocimiento en la educación de jóvenes y adultos, persisten dificultades para sostener estas propuestas en el tiempo cuando no están respaldadas por orientaciones institucionales claras ni por procesos de formación específicos.

Desde allí, la interdisciplinariedad deja de entenderse únicamente como una forma de enriquecer la enseñanza y se reconoce como un desafío aún en construcción dentro del CLEI 1. Su presencia en el aula muestra posibilidades importantes para la comprensión del aprendizaje, pero también pone en evidencia la necesidad de fortalecer condiciones institucionales que permitan darle continuidad, coherencia y sentido dentro del proceso formativo.

A partir del análisis de este apartado, fue posible reconocer que la práctica docente en el CLEI 1 se construye en medio de tensiones, ajustes y condiciones que inciden directamente en la

manera en que se desarrolla el proceso formativo. Las diferencias en las formas de aprendizaje, la necesidad de adaptar la enseñanza y la búsqueda de articulación entre saberes permiten comprender cómo el docente responde a las particularidades de este contexto. Al mismo tiempo, se evidencian límites que atraviesan estas prácticas, especialmente aquellos relacionados con la ausencia de orientaciones institucionales que permitan dar mayor continuidad y coherencia a los procesos.

A continuación, se presenta un esquema que reúne hallazgos y sus relaciones, así como las condiciones que inciden en su desarrollo.

Figura 15
Esquema práctica docente en CLEI 1



5.4 Cuarta parte: Diseño de una estrategia didáctica con enfoque andragógico e interdisciplinar para el CLEI 1

Llegar a este momento de la investigación implicó reconocer que, comprender lo que ocurre en el aula aún no era suficiente. A lo largo del trabajo de campo, en las voces de los docentes, en las experiencias de los estudiantes y en las tensiones que atraviesan la enseñanza en el CLEI 1, fue emergiendo una realidad que fue revelando formas concretas de enseñar, de aprender y de habitar

la escuela en un contexto marcado por trayectorias educativas interrumpidas, experiencias de vida diversas y variedad de necesidades formativas.

Desde el inicio de la investigación estaba presente la intención de analizar estas dinámicas y, al mismo tiempo, construir un aporte que pudiera orientar a los docentes que trabajan con jóvenes en extraedad y adultos en este nivel educativo.

Este capítulo recoge precisamente ese caminar, centrando la mirada en la construcción de una estrategia didáctica que busca responder a las condiciones del CLEI 1. Con lo cual exponemos un camino alternativo, mediante el cual la investigación fue llevando a pensar otra posibilidad para la enseñanza, una posibilidad más cercana a la vida de los estudiantes, más coherente con sus formas de aprender y más abierta a la integración de saberes.

5.4.1 Del análisis a la posibilidad, el lugar de la estrategia.

En el camino de comprender lo que ocurre en el aula, comenzó a tomar forma una inquietud que, aunque estaba presente desde el inicio del proceso investigativo, no había sido plenamente explicitada, esta se relacionaba con seguir profundizando en la descripción de lo ya encontrado, y también con la pregunta por lo que podía hacerse frente a ello. A lo largo del trabajo de campo, las voces de los docentes, las experiencias de los estudiantes y las dinámicas observadas en el aula fueron organizando una comprensión amplia sobre la enseñanza en el CLEI 1. Sin embargo, esa comprensión no podía quedarse únicamente en el plano interpretativo. Allí se hacía visible una necesidad concreta, pensar en cómo acompañar estas prácticas de manera más coherente con las condiciones del contexto.

Así, la estrategia emerge como una consecuencia del proceso interpretativo. Es una forma de continuar pensando la enseñanza, de abrir caminos posibles y de aportar a la construcción de prácticas más pertinentes. En lugar de reemplazar lo que ya se hace, entra en diálogo con ello, lo fortalece y ofrece un referente desde el cual los docentes puedan construir nuevas formas de enseñanza desde su propia experiencia.

Proponer, en este sentido, profundiza el análisis, por lo cual la estrategia se entiende como un puente entre la comprensión del contexto y la posibilidad de actuar sobre él, manteniendo una

relación cercana con la vida de los estudiantes y con las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza en CLEI 1.

Es importante señalar que el alcance de esta investigación se centró en el diseño de la estrategia didáctica. Por tanto, la estrategia se presenta como un referente construido a partir de los hallazgos obtenidos durante el proceso de investigativo y no contempló su implementación ni evaluación en el aula. Estos procesos constituyen posibilidades para futuros desarrollos investigativos orientados a valorar su pertinencia, alcances y aportes en contextos de educación para jóvenes en extraedad y adultos.

5.4.2 Fundamentos y sentido de la estrategia.

Uno de los elementos que atraviesa esta estrategia es la manera de comprender al estudiante como sujeto activo de su aprendizaje. En el contexto del CLEI 1, esta idea se reconoce en las dinámicas mismas del aula, en las trayectorias de los estudiantes y en la forma en que se relacionan con el conocimiento. Desde esta perspectiva, lo planteado por Knowles (1980) permite entender que el aprendizaje en personas adultas se construye desde la autonomía, la experiencia y el sentido que el conocimiento adquiere para quien aprende, lo que explica por qué las prácticas que parten de la vida del estudiante generan mayor vínculo con el aprendizaje.

Al mismo tiempo, la enseñanza se comprende como un proceso que se construye en relación con el otro. En este punto, los aportes de Freire (1970), permiten reconocer la importancia del diálogo y la participación como elementos centrales en la construcción del conocimiento. Esto implica generar espacios en los que el estudiante tenga un lugar activo en su proceso, donde pueda compartir su experiencia, cuestionar y resignificar lo que aprende, especialmente en contextos donde la vida previa tiene un peso significativo en la manera de aprender.

De forma articulada, se hace necesario comprender la organización del conocimiento desde una forma más integrada. La fragmentación de las áreas muestra sus límites frente a la complejidad de las situaciones reales que atraviesan los estudiantes. En este sentido, Torres (2009) plantea que los procesos educativos cobran sentido cuando se construyen a partir de los contextos, experiencias y trayectorias de los estudiantes, lo que permite sustentar la necesidad de generar experiencias de aprendizaje que integren saberes y respondan a situaciones significativas. A su vez, Zabala (2000)

señala que la enseñanza en torno a situaciones permite establecer relaciones entre distintas áreas del conocimiento, superando su abordaje fragmentado.

En coherencia con estos planteamientos, la estrategia “La tienda del barrio” retoma principios de las metodologías activas al organizar el aprendizaje a partir de situaciones cercanas a la vida de los estudiantes, promover su participación en la construcción del conocimiento, favorecer el diálogo y la construcción colectiva de significados, e integrar saberes de distintas áreas en torno a un contexto significativo. De esta manera, la propuesta busca que los estudiantes se involucren de manera activa en experiencias de aprendizaje vinculadas con sus trayectorias de vida y con las situaciones que hacen parte de su cotidianidad.

En este cruce entre experiencia, diálogo e integración del conocimiento, se hace necesario reconocer aportes provenientes de la teoría psicogenética de la lengua escrita, desarrollada por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, quienes plantean que el aprendizaje de la lectura y la escritura se comprende como un proceso de construcción progresiva, en el que el sujeto formula hipótesis sobre el sistema de escritura a partir de su interacción con el entorno (Ferreiro y Teberosky, 1979). En este sentido, la alfabetización implica reconocer que cada estudiante se encuentra en un momento particular de comprensión del lenguaje escrito, lo que exige prácticas que partan del sentido, del uso real del lenguaje y del respeto por los ritmos de aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta de Janice Viegas Pereira (2015) aporta elementos didácticos relevantes para pensar la alfabetización desde contextos significativos. Su enfoque, sustentado en una mirada socio-interaccionista y en diálogo con la teoría psicogenética desarrollada por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, plantea que el aprendizaje de la lectura y la escritura se fortalece cuando se construye desde el sentido, la experiencia y la vinculación con situaciones reales de los estudiantes.

En este marco, Viegas Pereira (2015) desarrolla una propuesta didáctica conocida como *Palabras Mágicas*, la cual retoma principios de la psicogénesis de la lengua escrita y los traduce en una forma de trabajo en el aula. Esta propuesta se organiza a partir de situaciones significativas (generalmente cuentos o relatos cercanos) desde los cuales se seleccionan palabras clave que orientan el proceso de aprendizaje. Este se desarrolla en tres momentos: *autoría y aproximación*, donde el estudiante entra en contacto con el texto desde sus saberes previos; *autoría y apropiación*,

en el que comienza a comprender, usar y transformar las palabras; y *autoría y análisis*, sonde reflexiona, organiza y profundiza en lo aprendido. Esta estructura permite reconocer al estudiante como sujeto activo en la construcción del lenguaje escrito, favoreciendo procesos más comprensivos y con sentido. De modo que la alfabetización se orienta hacia experiencias que vinculen lo emocional, lo cotidiano y lo significativo en el aprendizaje, en coherencia con los aportes de la teoría psicogenética.

En este sentido, se resalta la importancia de generar procesos de acompañamiento que respeten las construcciones individuales, entendiendo que al aprendizaje se construye de manera diversa, en función de las experiencias, los saberes previos y los contextos en los que se desenvuelve cada estudiante.

De este modo, los aportes de Viegas Pereira (2015) sitúan la alfabetización en experiencias reales, especialmente en contextos como el CLEI 1, donde las trayectorias de vida de los estudiantes construyen formas particulares de relación con el aprendizaje.

La propuesta también dialoga con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de competencias planteados por el Ministerio de Educación Nacional para las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Su organización en torno a situaciones de la vida cotidiana favorece el desarrollo de competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas, en coherencia con los propósitos formativos definidos en estos referentes curriculares. Esta relación se concreta posteriormente en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) que orienta la estrategia propuesta y que permite evidenciar los aprendizajes movilizados en cada una de las áreas integradas.

5.4.3 Estrategia didáctica “La tienda del barrio”.

Como resultado del proceso de comprensión desarrollado a lo largo de la investigación, se crea la estrategia didáctica “La tienda del barrio”, concebida como una propuesta orientadora para el trabajo con jóvenes en extraedad y adultos del CLEI 1. Se plantea como un referente abierto que puede ser apropiado, ajustado y transformado por los docentes según las características de sus grupos y las dinámicas propias del contexto.

La tienda del barrio se reconoce como un espacio cotidiano en el que convergen múltiples realidades, oficios, edades y formas de interacción; es un lugar de encuentro donde se ponen en juego relaciones sociales, decisiones cotidianas y prácticas propias de la vida diaria de los estudiantes, lo que lo convierte en un escenario significativo para el aprendizaje.

La elección de la “Tienda de barrio” surge de los hallazgos construidos durante la investigación, los cuales evidenciaron que los estudiantes establecen mayores vínculos con el aprendizaje cuando este se relaciona con situaciones cercanas a sus experiencias de vida. La tienda constituye un escenario cercano a las experiencias cotidianas de los estudiantes jóvenes en extraedad y adultos, en el que convergen prácticas reales relacionadas con el trabajo, la economía familiar, el consumo, la alimentación, las relaciones comunitarias y la toma de decisiones. Además, este contexto posibilita la integración de diferentes áreas del conocimiento alrededor de situaciones significativas, favoreciendo aprendizajes contextualizados y coherentes con las necesidades formativas identificadas durante el proceso investigativo.

A partir de este contexto, la estrategia permite articular diferentes áreas del conocimiento en torno a situaciones reales:

- Desde el reconocimiento simbólico de productos, los estudiantes se acercan a procesos de lectura e interpretación.
- En el momento de la compra, movilizan habilidades matemáticas relacionadas con el cálculo, la estimación y el manejo del dinero.
- En relación con los productos y su consumo, se abordan aspectos vinculados a las ciencias naturales, como la alimentación, el cuidado del cuerpo y la comprensión de la información nutricional.
- En relación las dinámicas del barrio y las interacciones que allí se presentan, se abordan elementos propios de las ciencias sociales, como las relaciones comunitarias, los roles, las prácticas culturales y la comprensión del entorno social.

La estrategia retoma elementos de la teoría psicogenética de la lengua escrita, especialmente en su énfasis en el aprendizaje como un proceso de construcción progresiva del lenguaje, así como

aportes didácticos de Viegas Pereira (2015), particularmente en el trabajo a partir de palabras significativas, el reconocimiento de la experiencia y el acompañamiento respetuoso de los procesos de los estudiantes. En la estrategia “*La tienda del barrio*”, estos elementos se concretan en actividades que parten de palabras cercanas a la vida de los estudiantes, como aquellas que representan sus historias personales, los productos de la tienda o situaciones cotidianas del contexto, favoreciendo su reconocimiento, su uso y comprensión en escenarios reales.

De igual manera, la organización de la estrategia guarda relación con los momentos de autoría propuestos por Viegas Pereira (2015). Inicialmente, se promueve un acercamiento desde los saberes previos y las experiencias de los estudiantes, a través de actividades de reconocimiento personal y lectura de situaciones cercanas. Posteriormente, se favorece la apropiación mediante el uso de palabras en contextos significativos, la escritura guiada y la participación en actividades que vinculan el lenguaje con la vida cotidiana. Finalmente, se propician espacios de análisis y reflexión en los que los estudiantes construyen comparten sus aprendizajes y fortalecen su comprensión del lenguaje escrito.

Estos elementos se articulan con los fundamentos teóricos que orientan la investigación, especialmente en relación con la andragogía, la construcción del conocimiento desde la experiencia y la integración de saberes, lo que permite situar la estrategia en coherencia con las características y necesidades de los estudiantes del CLEI 1.

En este sentido, la estrategia se concreta en una planeación didáctica que orienta su desarrollo en el aula, esta se comprende como una guía flexible que organiza la experiencia de aprendizaje a partir de momentos de inicio, desarrollo y cierre, lo que permite al docente adaptar las actividades según las características del grupo y las dinámicas del contexto.

Las actividades propuestas parten de la experiencia de los estudiantes, promueven la participación activa y favorecen la construcción de sentido en el aprendizaje. Asimismo, integran diferentes áreas del conocimiento en una misma situación, lo que permite evidenciar que los procesos de lectura, escritura, pensamiento matemático y comprensión el entorno se desarrolla en relación con la vida cotidiana.

5.4.4 Articulación con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)

La estrategia se articula con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) establecidos por el Ministerio de Educación Nacional para los grados 1° a 3° en las áreas de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Esta relación permite ubicar los procesos desarrollados en CLEI 1 dentro de los aprendizajes fundamentales definidos para educación básica primaria, especialmente en lo relacionado con la alfabetización, la comprensión del entorno y la resolución de situaciones cotidianas.

La articulación se reconoce en las actividades planteadas en la estrategia, en las cuales se evidencian aprendizajes que corresponden con los DBA de cada área. La selección de estos aprendizajes se realizó en coherencia con los fundamentos teóricos y los referentes curriculares que orientan la propuesta. Los DBA presentados corresponden a los establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, mientras que las evidencias de aprendizaje fueron contextualizadas a la estrategia didáctica propuesta. A continuación, se presentan aquellos DBA que se movilizan en la estrategia, junto con algunas evidencias tomadas de la planeación didáctica.

Tabla 5
DBA Lengua Castellana

Área	Lenguaje	
Grados	1° a 3° (CLEI 1)	
DBA		Evidencias de aprendizaje contextualizada a la estrategia didáctica
Primero (1°) Interpreta diversos textos a partir de la lectura de palabras sencillas y de las imágenes que contienen.		Reconoce palabras e interpreta el contenido de la historia “La tienda del barrio” apoyándose en imágenes y en su experiencia personal.
Primero (1°) Escribe palabras que le permiten comunicar sus ideas, preferencias y aprendizajes.		Escribe palabras relacionadas con su vida (familia, trabajo, lucha), logrando expresar ideas y significados propios.
Primero (1°) Enuncia textos orales de diferente índole sobre temas de su interés o sugeridos por otros.		Expresa de manera oral experiencias personales, opiniones y relatos en espacios de diálogo con el grupo.
Primero (2°) Comprende diversos textos literarios a partir de sus propias vivencias.		Relaciona situaciones de la historia con experiencias propias, aportando interpretaciones desde su realidad cotidiana.

Nota: Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) corresponden a los establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (2016). Las evidencias de aprendizaje contextualizadas a la estrategia didáctica son elaboración propia.

Tabla 6
DBA Matemáticas

Área	Matemáticas	
Grados	1° a 3° (CLEI 1)	
DBA		Evidencias de aprendizaje contextualizada a la estrategia didáctica
Primero (1°) Identifica los usos de los números (como código, cardinal, medida, ordinal) y las operaciones (suma y resta) en contextos de juego, familiares, económicos, entre otros.		Reconoce y utiliza números al hablar de precios, cantidades y dinero en situaciones relacionadas con la compra de productos de su vida cotidiana.
Segundo (2°) Interpreta, propone y resuelve problemas aditivos (de composición, transformación y relación) que involucren la cantidad en una colección, la medida de magnitudes (longitud, peso, capacidad y duración de eventos) y problemas multiplicativos sencillos.		Resuelve de manera oral o escrita situaciones como cuánto debe pagar, cuánto le queda o si el dinero le alcanza, a partir de experiencias cercanas a su realidad.
Segundo (2°) Utiliza diferentes estrategias para calcular (agrupar, representar elementos en colecciones, etc.) o estimar el resultado de una suma y resta, multiplicación o reparto equitativo.		Emplea estrategias propias como cálculo mental, conteo, descomposición de cantidades o apoyo en su experiencia para resolver situaciones relacionadas con el uso del dinero.
Tercero (3°) Propone, desarrolla y justifica estrategias para hacer estimaciones y cálculos con operaciones básicas en la solución de problemas.		Explica cómo resolvió situaciones con dinero, argumentando sus decisiones desde su experiencia y comparando diferentes formas de llegar al resultado.

Nota: Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) corresponden a los establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (2016). Las evidencias de aprendizaje contextualizadas a la estrategia didáctica son elaboración propia.

Tabla 7
DBA Ciencias Naturales

Área	Ciencias naturales	
Grados	1° a 3° (CLEI 1)	
DBA		Evidencias de aprendizaje contextualizada a la estrategia didáctica
Primero (1°) Comprende que existe una gran variedad de materiales y que éstos se utilizan para distintos fines, según sus características (longitud, dureza, flexibilidad, permeabilidad al agua, solubilidad, ductilidad, maleabilidad, color, sabor, textura).		Reconoce productos de la tienda y explica sus usos en la vida cotidiana, relacionándolos con sus prácticas de consumo.
Primero (1°) Comprende que los seres vivos (plantas y animales) tienen características comunes (se alimentan, respiran, tienen un ciclo de vida, responden al entorno) y los diferencia de los objetos inertes.		Identifica alimentos de origen vegetal y animal, relacionándolos con su alimentación y con el cuidado del cuerpo.
Segundo (2°) Comprende la relación entre las características físicas de plantas y animales con los ambientes en donde viven, teniendo en cuenta sus necesidades básicas (luz, agua, aire, suelo, nutrientes, desplazamiento y protección).		Relaciona los alimentos que consume con su origen (plantas o animales) y reconoce su importancia para el cuidado del cuerpo y la vida cotidiana.

Nota: Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) corresponden a los establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (2016). Las evidencias de aprendizaje contextualizadas a la estrategia didáctica son elaboración propia.

Tabla 8
DBA Ciencias Sociales

Área	Sociales	
Grados	1° a 3° (CLEI 1)	
DBA		Evidencias de aprendizaje contextualizada a la estrategia didáctica
Primero (1°) Describe las características del paisaje geográfico del barrio, vereda o lugar donde vive, sus componentes y formas.		Describe elementos del barrio y situaciones cotidianas relacionadas con la tienda como espacio de encuentro.

Primero (1°) Reconoce su individualidad y su pertenencia a los diferentes grupos sociales.	Comparte aspectos de su historia de vida, reconociéndose como parte de un grupo y valorando las experiencias de los demás.
Primero (1°) Participa en la construcción de acuerdos básicos sobre normas para el logro de metas comunes en su contexto cercano (compañeros y familia) y se compromete con su cumplimiento.	Participa en acuerdos de aula relacionados con el respeto, la escucha y la convivencia durante las actividades.
Primero (1°) Establece relaciones de convivencia desde el reconocimiento y el respeto de sí mismo y de los demás.	Interactúa con sus compañeros desde el respeto, reconociendo las diferencias y promoviendo relaciones de convivencia.
Segundo (2°) Analiza las actividades económicas de su entorno y el impacto de estas en la comunidad.	Relaciona la tienda del barrio con dinámicas económicas de su entorno, como la compra, venta y trabajo cotidiano.
Tercero (2°) Reconoce y rechaza situaciones de exclusión o discriminación en su familia, entre sus amigos y en los compañeros del salón de clase.	Identifica situaciones de trato desigual y propone formas de relacionarse desde el respeto y la inclusión.

Nota: Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) corresponden a los establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (2016). Las evidencias de aprendizaje contextualizadas a la estrategia didáctica son elaboración propia.

5.4.5 Planeación didáctica de la estrategia

La planeación didáctica que materializa la estrategia “*La tienda del barrio*” se organiza a partir de una temporalidad flexible, definida según las características del grupo, sus ritmos de aprendizaje y las condiciones del contexto en la que se desarrolla la experiencia. Esta flexibilidad permite al docente ajustar la duración de las actividades y acompañar de manera más cercana los procesos de los estudiantes.

Organización:

La organización de la planeación se construye a partir de situaciones contextualizadas que vinculan la vida cotidiana con el aprendizaje escolar. A partir de allí, se integran diferentes áreas del conocimiento y se favorece la construcción de sentido en los procesos de alfabetización, en coherencia con lo planteado en los apartados anteriores.

Esta organización también se fundamenta en los hallazgos construidos durante el proceso investigativo. Las observaciones de aula, las entrevistas a docentes y los espacios de diálogo con los estudiantes permitieron reconocer la importancia de promover experiencias de aprendizaje vinculadas con la vida cotidiana, que favorezcan la participación activa, el diálogo, la integración de saberes y el reconocimiento de las trayectorias de vida de quienes participan en el CLEI 1. De igual manera, se evidenció la necesidad de incorporar diversas formas de expresión, como la oralidad, el dibujo y la escritura, respetando los distintos momentos del proceso de alfabetización presentes en el grupo. Estos elementos orientaron la organización de la estrategia y la selección de las actividades propuestas.

Para su desarrollo, se plantean tres momentos orientadores, entendidos como una forma de estructurar la experiencia en el aula de acuerdo con las dinámicas del grupo:

- Inicio: se generan espacios de reconocimiento y confianza donde los estudiantes comparten elementos de su historia y mencionan sus saberes previos.
- Desarrollo: se reúnen las actividades centrales en donde, a partir de la historia “La tienda del barrio” y situaciones cotidianas, se trabajan procesos de lectura, escritura, uso de los números y comprensión del entorno social
- Cierre: recoge lo vivido durante la experiencia, permite socializar aprendizajes y reconocer avances, lo cual fortalece la confianza de los estudiantes en sus capacidades.

Así, la planeación favorece la construcción de aprendizajes vinculados con la experiencia, en los que el lenguaje, las matemáticas y la comprensión del entorno se abordan de forma integrada en situaciones significativas.

Propósito:

Crear experiencias de aprendizaje situadas en la vida cotidiana de los estudiantes, a partir de la estrategia “La tienda del barrio”, que promuevan procesos de alfabetización, el reconocimiento de la diversidad y la participación activa en la construcción del conocimiento.

Resultados de aprendizaje:

Al finalizar la estrategia, se espera que los estudiantes:

- Participen de situaciones de lectura, escritura y oralidad vinculados a su vida cotidiana, empleando palabras y expresiones con sentido para comunicar ideas, experiencias y opiniones.
- Reconozcan y apliquen los números en contextos cercanos, especialmente en situaciones relacionadas con el manejo del dinero, las compras y la toma de decisiones cotidianas.
- Establezcan relaciones entre los productos que los rodean y aspectos relativos a la alimentación, el cuidado del cuerpo y las prácticas de consumo.
- Reconozcan el barrio como un espacio social donde se construyen relaciones, identificando dinámicas de convivencia, diversidad y formas e interacción entre las personas.
- Participen en espacios de diálogo respetuoso, valorando las experiencias propias y las de los demás, proponiendo formas de relación basadas en el respeto y la inclusión.

Despliegue:

A continuación, se presenta el despliegue de la planeación con base en los elementos presentados anteriormente.

Tabla 9

Planeación estrategia didáctica “La tienda de mi barrio”

Momento	Descripción de la actividad
Inicio	Nos reconocemos como grupo, nuestras historias cuentan. Áreas integradas: Lengua Castellana-Ciencias Sociales. Materiales: Hojas, lápices, colores, tablero, marcadores. Inicio: El maestro inicia con un saludo cercano y respetuoso, reconociendo el esfuerzo que implica para los estudiantes asistir a la jornada nocturna, después de sus responsabilidades laborales, familiares y personales. Posteriormente, explica que este espacio está orientado al reconocimiento de las experiencias de vida de cada estudiante. En caso de ser el primer encuentro con los estudiantes, se invitan a presentarse de manera voluntaria a partir de preguntas orientadores ¿Cómo te llamas?, ¿A qué te

	dedicas?, ¿por qué decidiste retomar tus estudios? En caso de ser una secuencia aplicada en otro momento del año escolar, se solicita que narren aspectos de sus vidas que consideren relevantes y que pueden ser compartidos con sus compañeros. Se enfatiza que cada persona puede expresar únicamente lo que desee, promoviendo un ambiente de confianza, respeto y seguridad, donde no hay presión, ni juicio. Desarrollo: A cada estudiante se le entrega una hoja en blanco en la que escribirá su nombre y una palabra que represente su historia o su proceso de vida (Ejemplo: lucha, esperanza, familia, trabajo, esfuerzo, sueños). Durante esta actividad, el docente acompaña de manera individual a quienes presentan dificultades en la escritura, apoyando el reconocimiento de letras, la formación de palabras y la seguridad en el trazo, evitando correcciones negativas y promoviendo la confianza. Posteriormente, los estudiantes que deseen comparten su palabra con el grupo. Se construye en el tablero un “mapa del grupo” con esas palabras y las lee en voz alta, promoviendo la identificación de sonidos, letras y significados. Se genera un diálogo donde se resaltan aspectos como: todas las historias son importantes, todos no aprendemos de la misma manera y en el mismo lapso de tiempo, todas las experiencias aportan. Cierre: Se realiza una breve reflexión colectiva donde se reconoce el valor de cada historia de vida, y se resalta que el aula es un espacio para aprender sin miedo, equivocarse y volver a intentar. Se enfatiza que todas las personas tienen la capacidad de aprender y que este proceso se construirá paso a paso. Además, se invita a responder las siguientes preguntas de manera oral ¿Cómo te sentiste en la actividad? ¿Qué aprendiste de los demás compañeros?
Desarrollo	Actividad 1 La tienda del barrio como espacio de encuentro y diversidad Áreas integradas: Lengua Castellana-Ciencias Sociales. Materiales: Historia “La tienda del barrio” (impresa o en cartel), carteles con palabras clave, revistas y periódicos, tijeras y pegante, cuadernos, lápices, tablero y marcadores. Inicio: El docente orienta el encuentro presentando la historia “La tienda del barrio”, explicando que esta será el eje orientador de las siguientes actividades. La lectura se realiza en voz alta, de forma pausada y clara, mostrando simultáneamente algunas palabras claves en carteles (tienda, pan, leche, barrio), de manera que los estudiantes puedan observar mientras escuchan.

Figura 16

La tienda del barrio



Desarrollo: A partir de la historia, se desarrolla una conversación guiada con pregunta como: ¿Quién se identifica con Rosa? ¿Quién ha sentido miedo al volver a estudiar? ¿Qué productos compran en la tienda del barrio? ¿Con qué frecuencia la visitan? ¿Alguna vez han trabajado en una tienda?

Este espacio busca conectar el aprendizaje con las experiencias reales de los estudiantes. El docente orienta el diálogo para que aparezcan diferentes realidades:

- Trabajo informal

- Migración
- Vida familiar
- Experiencias de exclusión

Luego, el docente con las palabras presentadas en el momento de la lectura las pronuncia lentamente, señalando las sílabas que se van pronunciando, reconociendo con los estudiantes algunas letras, las escriben y buscan en revistas y periódicos palabras que contengan sílabas iguales a las anteriores palabras.

Cierre: Cada estudiante presenta 3 palabras identificadas en el periódico o revista, las escriben en el tablero y con ayuda del docente realizan la lectura. El docente resalta los avances, fortaleciendo la confianza y la motivación por aprender.

Actividad 2

Las palabras de nuestra vida, aprender desde lo que somos.

Áreas integradas: Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Sociales.

Materiales: Imágenes de productos de la tienda, cuadernos, lápices, tablero, marcadores, tarjetas con palabras.

Inicio: Se retoman palabras del encuentro anterior y se pregunta cuales recuerdan. Luego se presentan imágenes comunes de la tienda, se les pregunta a los estudiantes si los reconocen y en que situaciones los utilizan.

Figura 17

Algunos productos de la canasta familiar



Nota. Imagen con productos de la canasta familiar, elaborada con IA.

Se toma nota en el cuaderno de los nombres de estos productos y asignamos un precio a cada uno de acuerdo al valor en que lo compramos en casa. Invitamos a resolver situaciones como estas, solo para identificar el uso de los números y su rango de conocimiento: ¿Si compré pan y leche cuánto dinero necesito?, ¿Si tengo 20000, cuantos productos lograré comprar de la lista? ¿Si compro carne, arroz, frutas, me alcanza con un billete de 50.000, me sobrará algo?

	Desarrollo: Cada estudiante recibe una tarjeta con una palabra relacionada con la vida cotidiana (trabajo, familia, casa, barrio, estudiar, tienda). El docente pronuncia la palabra y el estudiante intenta repetirla señalando cada letra. Posteriormente, cada estudiante relaciona la palabra con su propia vida, explicando con sus propias palabras qué significa o en qué situaciones la utiliza. Este momento permite reconocer la diversidad de experiencias dentro del grupo y validar cada una de ellas como parte del proceso de aprendizaje. Luego, los estudiantes copian la palabra en su cuaderno con acompañamiento individual. Cierre: De manera colectiva se construye un cuento en el tablero utilizando algunas de las palabras trabajadas, cada estudiante va agregando de manera oral una parte de la historia y el docente toma nota. El cuento se intenta leer entre todos, promoviendo el reconocimiento de que el aprendizaje se construye de manera colectiva. Actividad 3 Los números en nuestra vida diaria Áreas integradas: Matemáticas- Lenguaje Materiales: Situaciones problema impresas o en cartel, cuadernos, lápices, tablero, marcadores. Inicio: El docente inicia planteando una pregunta directa al grupo ¿Quién maneja dinero en su vida diaria? A partir de esta pregunta, los estudiantes comparten experiencias relacionadas con el uso del dinero, compras en la tienda, pago de transporte, administración del hogar, trabajo informal o ventas. El docente recoge estas intervenciones en el tablero, resaltando que todos, desde sus diferentes experiencias, ya utilizan los números en su vida cotidiana. Se hace énfasis en que el objetivo no es aprender algo totalmente nuevo, sino reconocer, organizar y fortalecer conocimientos que ya posee. Desarrollo: Se plantean situaciones reales relacionadas con la tienda del barrio, pero esta vez desde un nivel más cercano a la vida adulta. El docente presenta ejemplos como: “Rosa compró pan por \$2.000 y leche por \$3.500. ¿Cuánto pagó en total?” “Un estudiante tiene \$10.000 y compra arroz por \$4.000. ¿Cuánto dinero le queda?” “Si una persona gana \$20.000 en un día y gasta \$12.000, ¿cuánto le queda?” Los estudiantes resuelven estas situaciones de manera oral o escrita, según sus posibilidades. Se permite el uso de estrategias propias (cálculo mental, descomposición, apoyo en el docente), reconociendo que no todos resuelven de la misma manera. Se trabaja valor posicional, para comprender el orden de los números al escribirlos y operarlos de manera vertical. Posteriormente, se propone un ejercicio de diálogo en pequeños grupos donde los estudiantes comparten cómo manejan el dinero en su vida diaria ¿En qué trabajan?, ¿Cómo administran sus gastos?, ¿Qué dificultades tienen? Se finaliza reconociendo el valor de esa diferencia y diversidad de historias y formas de entender el mundo.
--	---

Cierre: Cada estudiante comparte una situación de su vida en la que utiliza números o dinero.

El docente retoma estas experiencias y resalta que todos los estudiantes poseen conocimientos matemáticos contruidos desde su vida cotidiana.

Se finaliza reforzando la idea de que, “aprender matemáticas no es empezar de cero, sino reconocer y fortalecer lo que ya saben”.

Se busca fortalecer la autoestima académica, especialmente en aquellos estudiantes que han tenido experiencias previas de dificultad con las matemáticas.

Actividad 4

Alimentación, cultura y diversidad, lo que comemos también cuenta en nuestra vida.

Áreas integradas: Ciencias naturales- Ciencias Sociales- Lenguaje.

Materiales: Imágenes de alimentos, carteles, cuadernos lápices, tablero, marcadores.

Inicio: El docente presenta imágenes de diferentes alimentos que comúnmente se consumen en los hogares colombianos y son hechos con productos de la tienda del barrio (arroz, frijoles, pan, gaseosa, frutas, verduras, entre otros).

Figura 18

Alimentos saludables y no saludables



Nota. Imagen con alimentos saludables y no saludables, elaborada con IA.

A partir de estas imágenes se realizan preguntas abiertas como: ¿Cuáles de estos alimentos consumen en su casa?, ¿Cuáles compran con más frecuencia?, ¿Cuáles les gustan más?

Las respuestas se registran en el tablero, valorando cada intervención y reconociendo que las elecciones alimenticias están relacionadas con las posibilidades económicas, las costumbres familiares y las experiencias de vida.

	Desarrollo: En un primer momento, los estudiantes clasifican los alimentos en dos grupos: 1. Alimentos que consideran saludables. 2. alimentos que consideran menos saludables La actividad se realiza de manera participativa, permitiendo que los estudiantes argumenten sus decisiones. El docente orienta sin imponer respuestas únicas, promoviendo el diálogo. Luego, se amplía la reflexión incorporando el enfoque de diversidad ¿Todas las personas comen lo mismo? ¿Por qué?, ¿Qué alimentos se consumen en sus regiones o países de origen?, ¿Qué alimentos dejaron de consumir o empezaron a consumir con el tiempo?, ¿Cómo influye el trabajo o el dinero en lo que comemos? A partir de estas preguntas, se genera un espacio de conversación donde emergen diferentes realidades del grupo, estudiantes migrantes con otras costumbres alimenticias, personas que han vivido en distintas regiones, familias con diferentes posibilidades económicas y cambios en la alimentación por trabajo o condiciones de vida. Cada estudiante toma nota de los alimentos que están en el tablero y busca relación de sílabas entre unas y otras para acercasen a la lectura. Cierre: Cada estudiante nombra su comida favorita, y que de especial tiene para él o ella este alimento, luego el docente realiza una reflexión final resaltando que, la alimentación no es igual para todos, está relacionada con la cultura, la historia y las condiciones de vida, todas las formas de alimentarse deben ser respetadas, pero al mismo tiempo el docente nombra aspectos claves son las consecuencias de algunos alimentos para la salud del ser humano. Finalmente, se refuerza la idea de que el aula es un espacio donde la diversidad se acepta y se valora como parte del aprendizaje. Actividad 5 Nuestras historias, nuestras voces, reconocer la diversidad y transformar el trato hacia los otros. Áreas integradas: Lenguaje- Ciencias sociales. Materiales: Historia base, tablero, marcadores, cuadernos, lápices. Inicio: El docente retoma la historia “La tienda del barrio” y pregunta a los estudiantes qué recuerdan del relato y de los personajes. Luego plantea una pregunta ¿Todas las personas son tratadas de la misma manera en la vida diaria?
--	--

	A partir de esta pregunta se abre un espacio de diálogo breve donde los estudiantes pueden compartir situaciones que han observado o vivido, relacionadas con el trato hacia los otros en contextos como el barrio, el trabajo, la familia o la escuela. El docente orienta el espacio con cuidado, dejando claro que no se trata de juzgar, sino de reflexionar y comprender. Desarrollo: Se propone una conversación guiada a partir de preguntas como: • ¿Alguna vez han sentido que los trataron diferente? • ¿Por qué creen que a veces las personas son rechazadas o excluidas? • ¿Qué pasa cuando alguien no sabe leer o escribir? • ¿Cómo se trata a las personas migrantes, a quienes piensan diferente o a quienes tienen otras formas de ser? El docente acompaña el diálogo promoviendo el respeto, cuidando el lenguaje y validando las experiencias sin generar exposición innecesaria. Luego, se propone la construcción colectiva de una nueva historia basada en “La tienda del barrio”, pero incorporando situaciones de diversidad y formas de relación entre las personas. Los estudiantes aportan ideas que el docente escribe en el tablero, orientando la construcción de una historia donde aparezcan: • personas con diferentes edades • distintas ocupaciones • diferentes formas de vida • situaciones de trato injusto o exclusión A partir de estas ideas, el grupo construye alternativas de transformación, ¿Cómo se podría actuar diferente?, ¿Cómo debería ser el trato entre las personas? Luego se toma nota del cuento en el cuaderno. Cierre: Se hace una lectura del cuento por parte de los estudiantes. Cada estudiante expresa una frase de manera oral de lo que más le impacto de la clase y el docente finaliza resaltando ideas clave, todas las personas merecen respeto, nadie debe ser discriminado por su forma de ser, su historia o su nivel educativo, y el aula puede ser un espacio donde se construyan nuevas formas de relación basadas en la inclusión.
Cierre	“La tienda del barrio: un espacio para aprender, reconocernos y convivir desde la diversidad” Áreas integradas: Lengua Castellana – Matemáticas – Ciencias Sociales Materiales: Productos simulados o reales, etiquetas con nombres y precios, billetes didácticos, cuadernos, tablero, marcadores

	Inicio: El docente inicia retomando el proceso vivido a lo largo de las actividades, recordando los aprendizajes construidos a partir de la historia “La tienda del barrio”. Se orienta una conversación guiada con preguntas como: ¿Qué aprendimos en estas clases? ¿Qué fue lo más fácil y lo más difícil? ¿En qué sentimos que avanzamos? Este momento permite que los estudiantes reconozcan sus propios logros, fortaleciendo su autoestima y la confianza en sus capacidades. Desarrollo: Se organiza una simulación de la tienda del barrio dentro del aula, donde los estudiantes participan activamente asumiendo diferentes roles: • vendedores • compradores • organizadores de productos Se disponen productos (reales o representados) con sus nombres y precios. Durante la actividad, los estudiantes: leen palabras (productos), escriben listas o nombres, realizan operaciones con dinero (sumas, restas, comparación de precios) e interactúan entre ellos en situaciones cotidianas. El docente orienta para que se pongan en práctica los aprendizajes sociales, trato respetuoso, inclusión de todos los compañeros, reconocimiento de ritmos de aprendizaje y apoyo entre pares. Cierre: Se realiza una reflexión final donde cada estudiante responde de manera oral: • ¿Qué logré aprender? • ¿En qué me siento mejor ahora? • ¿Cómo debo tratar a los demás en el aula y fuera de ella? El docente retoma las intervenciones y resalta, avances en lectura y escritura, uso de números en contexto real, participación y confianza y respeto por la diversidad. Se finaliza reforzando la idea de que aprender es adquirir conocimientos, transformarse como persona y mejorar la forma en que nos relacionamos con los otros.
--	--

6 Conclusiones

El proceso investigativo desarrollado en el CLEI 1 de la Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa permitió comprender que la enseñanza en contextos de jóvenes en extraedad y adultos no puede ser entendida desde esquemas homogéneos, ni desde modelos pensados para la infancia. Las dinámicas observadas, las voces de los docentes y las experiencias de los estudiantes dejan ver que el aprendizaje en estos contextos está profundamente atravesado por las trayectorias de vida, las responsabilidades asumidas y las múltiples realidades que median la relación con la escuela.

El uso de la observación participante moderada, las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales permitió comprender el fenómeno desde distintas miradas y reconocer la complejidad de los procesos educativos en el CLEI 1. La articulación de estas técnicas hizo posible contrastar las prácticas observadas en el aula, las percepciones de los docentes y las experiencias de los estudiantes, favoreciendo una comprensión más amplia de las necesidades formativas presentes en este contexto y orientando la construcción de la estrategia didáctica propuesta.

A lo largo de la investigación se hizo evidente que las prácticas de enseñanza que logran mayor vínculo con los estudiantes son aquellas que parten de su experiencia, que reconocen sus saberes previos y que establecen relaciones con su vida cotidiana. Esto hace posible entender que el aprendizaje en jóvenes en extraedad y adultos adquiere mayor sentido cuando se construye desde lo vivido, desde lo cercano y desde aquello que realmente tiene utilidad en su contexto.

Además, se logró identificar que el rol del docente trasciende la transmisión de competencias y se consolida como un acompañamiento cercano, mediado por la confianza, el diálogo y la comprensión de las particularidades del grupo. Las relaciones construidas en el aula evidencian que la cercanía y el reconocimiento del otro como sujeto con historia favorecen la participación, la motivación y la permanencia en el proceso educativo.

La investigación también permite reconocer la necesidad de fortalecer los procesos de formación docente para el trabajo con jóvenes en extraedad y adultos, especialmente en aspectos relacionados con la andragogía, la interdisciplinariedad y el diseño de estrategias contextualizadas. De igual manera, invita a reflexionar sobre la pertinencia de los planes de área, los referentes

curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje cuando se aplican a poblaciones con trayectorias educativas interrumpidas, lo que evidencia la necesidad de continuar construyendo propuestas curriculares más flexibles y acordes con las particularidades de esta modalidad educativa.

Otro de los elementos que emerge con fuerza es la necesidad de superar la fragmentación del conocimiento. Las prácticas que integran diferentes áreas del saber permiten a los estudiantes comprender de manera más amplia las situaciones de su vida cotidiana, lo que favorece aprendizajes más significativos. En este caso, la interdisciplinariedad deja de ser una intención teórica para convertirse en una necesidad práctica dentro del aula.

En este camino, la estrategia didáctica “La tienda del barrio” se plantea como una posibilidad situada que recoge los elementos comprendidos durante la investigación. Se presenta como un referente abierto que permite articular la experiencia, el diálogo y la integración de saberes en un escenario cercano a la vida de los estudiantes. Su valor radica en que materializa una forma de enseñanza coherente con las condiciones del CLEI 1, mostrando que es posible construir estrategias que respondan a la realidad del contexto.

Los hallazgos permiten comprender que enseñar desde y para la vida implica reconocer la experiencia de los estudiantes como punto de partida del aprendizaje y construir procesos formativos vinculados con sus realidades cotidianas. Las prácticas observadas evidenciaron que los estudiantes establecen mayores vínculos con el aprendizaje cuando logran relacionar lo que ocurre en el aula con sus trayectorias, necesidades, responsabilidades e intereses, favoreciendo de esta manera aprendizajes más contextualizados y pertinentes.

El principal aporte de esta investigación radica en mostrar que es posible pensar la enseñanza en la básica primaria para jóvenes en extraedad y adultos desde una mirada situada, donde la experiencia, el diálogo y la integración de saberes se convierten en ejes fundamentales del aprendizaje. De igual manera, se ofrece una estrategia didáctica que puede orientar a los docentes en la construcción de nuevas estrategias acordes con sus contextos.

Finalmente, esta investigación deja abiertas nuevas preguntas que pueden orientar futuros procesos investigativos: ¿qué posibilidades y desafíos emergen al implementar estrategias

didácticas contextualizadas en procesos de educación para jóvenes en extraedad y adultos?, ¿qué tan pertinentes resultan los Derechos Básicos de Aprendizaje y los referentes curriculares vigentes para responder a las características y necesidades de esta población?, ¿cómo puede fortalecerse los procesos de formación docente para el trabajo en CLEI?, y ¿qué efectos pueden generar las propuestas interdisciplinarias en la permanencia, la participación y los aprendizajes de los estudiantes?. Estos interrogantes constituyen posibilidades de profundización que pueden seguir aportando a la comprensión y fortalecimiento de los procesos educativos dirigidos a jóvenes en extraedad y adultos.

7 Recomendaciones

A partir de lo comprendido en el desarrollo de la investigación, se hace necesario plantear algunas recomendaciones como orientaciones que emergen de lo que ocurre en el aula y de las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza en el CLEI 1. En ese sentido, se proponen como referentes abiertos que amplían la mirada sobre la práctica educativa y permiten que los docentes las lean, interpreten y apropien desde sus propias realidades.

Uno de los aspectos que se hace más evidente tiene que ver con la necesidad de continuar fortaleciendo estrategias de enseñanza que partan de la experiencia de los estudiantes, teniendo en cuenta que a lo largo del proceso se pudo reconocer que el aprendizaje adquiere mayor sentido cuando se vincula con lo vivido, con lo cercano y con aquello que forma parte de la cotidianidad. Esto implica dejar de proponer actividades descontextualizadas y comenzar a construir desde los saberes que los estudiantes ya poseen, entendiendo que allí se encuentra un punto de partida real para el aprendizaje.

De la mano de esto, también se vuelve necesario repensar la manera en que se organiza el conocimiento en el aula. En la práctica se observa que los estudiantes logran comprender con mayor claridad cuando pueden relacionar lo que aprenden con situaciones reales, en las que intervienen distintos saberes al mismo tiempo.

Otro aspecto que se hace visible durante la investigación es la importancia de seguir fortaleciendo los procesos de reflexión y capacitación docente. Las dinámicas del CLEI 1 muestran que enseñar en este contexto implica tomar decisiones constantemente, ajustar las estrategias y reconocer las particularidades de los estudiantes. Es así como generar espacios que permitan pensar la práctica, compartir experiencias y construir de manera conjunta nuevas formas de enseñanza se convierte en una posibilidad real de transformación.

En el plano institucional, se hace necesario avanzar en estrategias que reconozcan las características propias del CLEI 1. Esto implica revisar las competencias, las formas en que se organiza la enseñanza, los tiempos que se establecen y las dinámicas que se proponen en el aula. La flexibilidad, en este caso, se convierte en una condición necesaria para responder a las trayectorias y condiciones de los estudiantes. Así mismo, es necesario fortalecer los espacios de

trabajo entre docentes, en los que sea posible compartir experiencias, reconocer dificultades y construir de manera conjunta nuevas formas de enseñanza que respondan a las necesidades del grupo.

Finalmente, se considera importante que futuras investigaciones continúen profundizando en este campo, especialmente en el desarrollo de estrategias que respondan de características de los jóvenes en extraedad y adultos en básica primaria. Aún quedan aspectos por comprender en relación con la manera en que estas estrategias inciden en la motivación, la permanencia y los procesos de aprendizaje, lo que abre la posibilidad de seguir construyendo conocimiento desde la realidad misma de estos contextos.

Referencias

- Adam, F. (1977). *Andragogía, ciencia de la educación de adultos: fundamentos teóricos* (2.^a ed.). Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Alcaldía de Medellín. (2015). *Plan de desarrollo local comuna 3 – Manrique*. Alcaldía de Medellín. <https://www.medellin.gov.co>
- Alcaldía de Medellín. (2022). *Plan local de seguridad y convivencia comuna 3 – Manrique*. Alcaldía de Medellín. <https://www.medellin.gov.co>
- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107–151). Gedisa.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Benítez Mero, F. A., Martínez Lajones, E. M., Montaña Angulo, G., Cuero Sánchez, F. V., & Olaya Gómez, M. I. (2026). *La interdisciplinariedad como estrategia pedagógica para fortalecer la motivación y el aprendizaje significativo en los distintos niveles del sistema educativo*. Ciencia Latina.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom*. ISTE.
- Berrío, J. & Conejo, A. (2019). *Estrategias de fortalecimiento educativo en población de jóvenes en extraedad y adultos en contextos vulnerables* [Trabajo de grado]. Repositorio institucional. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/41e89402-a89e-45d4-8fd1-3972390ed561/content>
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós.
- Condorcet, J. A. N. (1990). *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. En *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (pp. 9–15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Durkheim, É. (1975). *Educación y sociología*. Península. (Obra original publicada en 1922).
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Flores-Davis, L. E. (2016). Alfabetización entre personas jóvenes y adultas. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1–16. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194143011022.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Galindo Sotelo, M., & Guerrero Ortega, L. (2021). *Estrategias didácticas para la alfabetización de jóvenes, adultos y mayores del departamento de Córdoba: Una investigación interpretativa con facilitadores del ciclo lectivo especial integrado I* [Trabajo de grado, Universidad de Córdoba]. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/server/api/core/bitstreams/acb65278-7a82-4011-af24-ab7238cdd97f/content>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa. (2025). Informe de permanencia estudiantil CLEI 1, año lectivo 2025 [Documento interno]. Institución Educativa Montecarlo Guillermo Gaviria Correa.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X09339057>
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewoods Cliff, NJ: Cambridge Adult Education.

- Knowles, M. S. (1989) *The Making of an Adult Educator. An autobiographical Journey*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M. S. (1990) *Adult Learner. A neglected species*. 4ª ed. Houston: Gulf Publishing Company.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, (19), 87-112.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar & J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13–44). Homo Sapiens Ediciones.
- Lindeman, E. C. (1926). *The meaning of adult education*. New Republic.
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). Decreto 3011 de 1997 por el cual se establecen normas para la educación de adultos.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos básicos de aprendizaje. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Extraedad. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/secciones/Glosario/82787:EXTRAEDAD#:~:text=La%20extraedad%20es%20el%20desfase%20entre%20la,entre%205%20y%206%20a%C3%B1os%20de%20edad.>
- Mora Olaya, L., & Pineda Castro, J. (2020). *Factores personales, sociales y familiares que inciden en la participación de adultos en programas CLEI en Sabaneta* [Trabajo de grado, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)]. https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2516/Mora_Leidy_Johanna_2020.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. https://unesdoc.Unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Morin, E. (2020). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Seix Barral.
- Nichols, M., Cator, K., & Torres, M. (2016). *Challenge Based Learning User Guide*. Apple Inc.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/spn.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
https://www.cepal.org/sites/default/files/static/files/ods4_c1900792_web_0.pdf
- Otálvaro Quintero, C. C. (2008). *Procesos de interpretación y producción lectoescritural en ambientes andragógicos: Una propuesta educativa* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/8eb76a4b-e3da-4f50-b2bc-f1077b8d38a8/content>
- Patiño Guerra, B. M., Restrepo Monsalve, C. P., Galeano Tabares, E. T., Palacio Peralta, N. R., Berrio Giraldo, V., Álvarez Benites, Y. M., & Cárdenas Velásquez, Z. (2008). *Leer, escribir, hablar y escuchar con sentido y significado para la vida* [Trabajo de investigación, Universidad de Antioquia].
<https://metaflip.metabiblioteca.com/?pdf=https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/049c008d-062a-45ef-9c5e-5037ed40f70e/content?authentication-token=null>
- Prince, M. (2004). Active learning. *Journal of Engineering Education*, 93(3).
- Reischmann, Jost (2004): Andragogy. History, Meaning, Context, Function. Internet-publication <http://www.andragogy.net>. Version Sept. 9, 2004.
- Real Zumba, G., Mora Aristega, A. M., Sánchez Soto, M. A., Daza Suárez, S. K., & Zúñiga García, D. I. (2021). *Estrategias y metodologías de enseñanza para el aprendizaje activo en la educación superior*. Editorial Tecnocientífica Americana.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/874954.pdf>
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. Houghton Mifflin.
- Savicevic, D. (1999) Adult education: From practice to theory building. Vol. 37. En Poggeler, F. (ed.) *Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontology*. Frankfurt am Main: Peter Lang. pp. 209-231.
- Suárez, J. (2016). *Estrategias pedagógicas que cualifican el proceso de aprendizaje en estudiantes adultos, de la educación formal en la Institución Educativa Municipal Guavio Bajo* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Manizales].
<https://repositorio.ucm.edu.co/server/api/core/bitstreams/7d7022df-d03d-4091-9aa7-487df6200543/content>
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.
- Tomasevski, K. (2004). The right to education: Report submitted by the Special Rapporteur, Katarina Tomasevski (E/CN.4/2004/45). United Nations Commission on Human Rights.
https://digitallibrary.un.org/record/514418?utm_source=chatgpt.com&v=pdf
- Tonon, G. (2007). La entrevista en la investigación social. En G. Tonon (Comp.), *La entrevista en investigación social: Reflexiones teóricas y metodológicas* (pp. 15–34). Espacio Editorial.
- Torres, R. M. (2009). *Educación de personas jóvenes y adultas en América Latina*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Unesco. (1997). Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos.

Unesco. (2009). Marco de acción de Belém.

Unesco. (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? UNESCO.

Unesco. (2016). Informe de seguimiento de la educación en el mundo.

Unesco. (2022). Marco de acción de Marrakech para la educación de adultos. UNESCO.

Unicef. (2021). Educación y desarrollo en contextos de vulnerabilidad. UNICEF.

Vergara Rivera, L., & Vergara Rivera, M. (2016). *Estrategias lúdicas como recurso pedagógico para fortalecer la motivación en adultos en educación básica formal* [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/36291067-f667-4be8-8ef5-05f7311912ac/content>

Viegas Pereira, J. *Didáctica sociointeraccionista: Orientaciones teórico-prácticas para alfabetización y post-alfabetización*. <https://es.scribd.com/document/668595285/Orientacion-didactica-Janice-V-Pereira>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Graó. <https://desfor.infd.edu.ar/sitio/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>