

**SITUACIÓN DE EXTRAEDAD, INGRESO TARDÍO DE LOS ESTUDIANTES AL
SISTEMA ESCOLAR EN EL MUNICIPIO DE BELLO**

NANCY MILENA MONTOYA GARCÉS

MARÍA ISABEL TAMAYO GÓMEZ

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Trabajador Social

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

2014

Nota de aceptación

Firma del presidente del Jurado

Firma Jurado

Firma Jurado

Medellín, junio de 2014

AGRADECIMIENTOS

Las autoras expresan sus agradecimientos a:

Dr. Carlos Rengifo, asesor metodológico de la presente investigación por sus aportes permanentes y acompañamiento irrestricto para la culminación del mismo.

A los funcionarios de la Secretaría de Educación del municipio de Bello, al facilitar material de lectura y otros estudios liderados por dicha Secretaría.

Directoras, docentes, alumnos y padres de familia de las instituciones educativas Juan XXIII y Playa Rica del municipio de Bello por sus valiosos aportes, sin los cuales el presente estudio no hubiese sido posible llevarse a feliz término.

DEDICATORIA

A nuestras familias, quienes siempre nos han acompañado y creyeron en nuestro futuro, apoyándonos incondicionalmente en el logro de importantes metas.

Nancy Milena

María Isabel

INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO 1	19
SITUACIÓN DE EXTRAEDAD: UNA REALIDAD SOCIAL	19
CAPÍTULO 2	43
ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS: PROGRAMA EXTRAEDAD	43
Estrategias desde el Marco Jurídico.	48
Estrategias inherentes al Modelo Extraedad.	49
Modelos Educativos Flexibles-MEF	52
Modelo Flexible Educativo-MFE-Extraedad.	53
Procesos de Selección.	53
Condiciones de las Instituciones Educativas.	53
Selección de MEF ajustados a las necesidades municipales.	53
Proceso De Institucionalización.	58
Implementación.	59
Las estrategias didácticas.	62
Extraedad y TIC como estrategia didáctica.	65
Evaluación Nacional del Modelo Extraedad	68
Fortalezas y debilidades de las estrategias.	68
Fortalezas.	69
A modo de Debilidad	70
Propuesta del MEN para mitigar estas Debilidades.	70
Cambio de modelo.	70
CAPÍTULO 3	77
RESULTADOS PROGRAMA DE ACELERACIÓN DE APRENDIZAJE-AA- EN EL MUNICIPIO DE BELLO	77

CONCLUSIONES.	117
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXOS	128

LISTA DE GRÁFICAS

	pág.
<i>Gráfica 1.</i> Árbol problema.	35
<i>Gráfica 2.</i> Tasa cobertura educativa.	38
<i>Gráfica 3.</i> Seguridad Alimentaria, municipio de Bello.	39
<i>Gráfica 4.</i> Las TICs en entornos educativos.	71
<i>Gráfica 5.</i> Importancia programa AA	92
<i>Gráfico 6.</i> Satisfacción con la Institución.	92
<i>Gráfica 7.</i> Percepción nivel académico.	93
<i>Gráfica 8.</i> Percepción comportamiento del alumno.	93
<i>Gráfica 9.</i> Colaboración familiar con el alumno.	94
<i>Gráfica 10.</i> Percepción respecto a la Institución.	94
<i>Gráfica 11.</i> Antes del programa	99
<i>Gráfica 12.</i> Ahora me siento en el programa.	99
<i>Gráfica 13.</i> Ahora mis papás están.	10
<i>Gráfica 14.</i> Como mi profe me evalúa me hace sentir.	100
<i>Gráfica 15.</i> Como me tratan en mi casa me hacen sentir.	101
<i>Gráfica 16.</i> Mis compañeros del salón me hacen sentir.	101
<i>Gráfica 17.</i> Como mi profe me evalúa me hace sentir.	102
<i>Gráfica 18.</i> Con los problemas de mi casa mi profe se siente.	102
<i>Gráfica 19.</i> Con los problemas de mi escuela mis papás se sienten.	103
<i>Gráfica 20.</i> Con los problemas de mi escuela mi profe se siente.	103
<i>Gráfica 21.</i> Los ejercicios y juegos me hacen sentir.	103
<i>Gráfica 22.</i> Cuando no hay que ir a estudiar Yo me siento.	103
<i>Gráfica 23.</i> Si no pudiera volver a ir a estudiar Yo me sentiría.	103
<i>Gráfica 24.</i> Cuando me reprenden en el colegio Yo me siento.	104

LISTA DE FIGURAS

	pág.
<i>Figura 1.</i> Módulo nivelación.	47
<i>Figura 2.</i> Módulo introducción.	48
<i>Figura 3.</i> Módulo proyecto 1.	48
<i>Figura 4.</i> Módulo proyecto 2.	48
<i>Figura 5.</i> Módulo proyecto 3.	49
<i>Figura 6.</i> Módulo proyecto 4.	49
<i>Figura 7.</i> Módulo proyecto 5.	49
<i>Figura 8.</i> Módulo proyecto 6.	50

LISTA DE TABLAS

	pág.
<i>Tabla 1.</i> Criterios de Calidad del MEF.	59
<i>Tabla 2.</i> Criterio cobertura de un MEF.	60
<i>Tabla 3.</i> Criterio de eficiencia en un MEF.	61
<i>Tabla 4.</i> Identificación de los establecimientos educativos focalizados.	62
<i>Tabla 5.</i> Cobertura educativa para los MEF.	62
<i>Tabla 6.</i> Estrategias de inclusión del MEF al PEI.	64
<i>Tabla 7.</i> Vigilancia de los procesos de implementación del MEF.	66
<i>Tabla 8.</i> Canasta Educativa requerida para los MEF.	66
<i>Tabla 9.</i> Calidad educativa en los MEF.	66

LISTA DE CUADROS

	pág.
<i>Cuadro 1.</i> Estructura modular.	50
<i>Cuadro 2.</i> Actores sociales.	82

LISTA DE FLUJOGRAMAS

	pág.
<i>Flujograma 1.</i> Proceso del Modelo Educativo Flexible-MEF.	55

LISTA DE ANEXOS

	pág.
<i>Anexo 1.</i> Entrevista coordinador (a) programa.	128
<i>Anexo 2.</i> Entrevista directores (as) plantel educativo.	130
<i>Anexo 3.</i> Entrevista docentes plantel educativo.	132
<i>Anexo 4.</i> Encuesta padres de familia-cuidador.	134
<i>Anexo 5.</i> Tablas de tabulación y frecuencia encuesta padres de familia/cuidado.	136
<i>Anexo 6.</i> Entrevista padres de familia-cuidador.	138
<i>Anexo 7.</i> Encuesta cerrada a alumnos.	141
<i>Anexo 8.</i> Tabulación/tablas de frecuencia encuesta alumnos.	143
<i>Anexo 9.</i> Entrevista alumnos que manifestaron no conformidades.	144
<i>Anexo 10.</i> Ficha de caracterización extraedad.	145

INTRODUCCIÓN

Abordar la situación de educación en Colombia implica analizar sus niveles de cobertura y Calidad. Según Barrera, Maldonado y Rodríguez (2012), en su estudio de diagnóstico sobre los niveles de calidad, expusieron cuatro importantes conclusiones:

La primera, es que si bien la cobertura educativa ha avanzado de forma importante en los últimos años, aún hace falta completar el esfuerzo para que deje de ser un tema de preocupación. Segundo, los indicadores internacionales de aprendizaje muestran que los estudiantes colombianos tienen, en promedio, niveles de aprendizaje comparativamente menores a los de países similares a Colombia; esto implica que hay razones de preocupación sobre la baja calidad de la educación en el país en general.

Lo anterior, da a entender que, la situación de cobertura, aunque aparentemente cuando se ubica en el 100%, incluso, superior a esta cifra, es decir, se supera la capacidad de oferta con la demanda, dicha situación no es, normalmente, directamente proporcional a los niveles de calidad. Por lo anterior concluyen en tercer lugar:

...los indicadores de calidad nacionales indican que existen importantes desigualdades en la calidad de la educación al interior del país que hacen más relevante la preocupación por este tema. Por último, es evidente que existe también una alta inequidad en las horas de instrucción que reciben los estudiantes en nuestro país, factor que puede estar altamente correlacionado con la calidad de educación que terminan adquiriendo.

Un segundo elemento importante al respecto de la educación, es la posible brecha que se encuentra entre las tasas de cobertura bruta y neta en Colombia, es decir, aquella porción de calidad instalada para atender la demanda educativa de acuerdo con los presupuestos de ocupación de las plazas, y es precisamente el fenómeno o situación de *extraedad*, la que genera dicha brecha, esto es, por un lado, la entrada tardía de estudiantes al sistema escolar, ya que su edad cronológica es superior a la edad que se considera –apropiada- para hacerlo; y por las altas tasas de repetición en los distintos grados.

Sobre el tema de repitencia, del cual Sarmiento (2006) se ha dedicado a un análisis exhaustivo de sus estadísticas, complementado por García et al. (2010), que analiza de dicha situación de repitencia, y las casusas que este genera.

Como caso histórico, Sarmiento muestra como entre los años 1996 al 2002 “la tasa de repetición promedio en el país en el sector oficial es considerablemente más alta que la del sector no oficial y que en el sector oficial la mayor deserción se presenta en primero y sexto grado”. Por su parte, García et al. (2010), al analizar el problema de repitencia y la *extraedad*, las correlaciona con eminentes riesgos para la deserción escolar.

En consecuencia, apoyados en las dos posiciones, se aprecia como las diferencias entre coberturas brutas y netas, y las altas tasas de repitencia y deserción, sumados a la falta de estrategias y metodologías educativas para lograr no solo coberturas totales, sino cobertura con calidad académica, son atenuantes claros para la generación de pobreza y movilidad social hacia otros sectores por parte de la población desertora.

Para esa misma fecha de análisis, 1996, el Banco Mundial en el artículo “Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la Educación de Calidad para todos al 2015” reportaba que, en América Latina el 66,66% de todos los niños entran al sistema educativo después de la edad oficial de ingreso, o que, en cualquier momento histórico que se analice, genera una situación de heterogeneidad de edades muy marcada en las aulas; por lo que la situación de *extraedad* aparece como *causa y efecto* asociados a otras variables educativas. Y pese a que esta problemática es envolvente y generalizada, lograron detectar cómo esta situación es particularmente más marcada en las zonas rurales y áreas marginales de las zonas urbanas, originando contextos desfavorables en el proceso Enseñanza-Aprendizaje en deterioro de la calidad educativa, lo que se agudiza aún más en aquellos sectores donde las autoridades educativas no generan las estrategias necesarias para atender sistemas educativos flexibles, como el caso de las llamadas *Aulas de Aceleración*, tanto para infantes y adolescentes en situación de *extraedad* como para aquellos especiales con dificultades de aprendizaje.

Siendo más contundentes y, al margen de cualquier estudio, la responsabilidad del Estado colombiano no puede asociarse al libre albedrío, pues es la Constitución, y en particular el Plan Nacional de Desarrollo 1998-2002, que hizo explícito su compromiso al proponer que todos los colombianos reciban educación básica de calidad. Asimismo, plantea que todos los niños y jóvenes, independientemente de su condición socioeconómica, accedan al sistema escolar y adquieran los niveles de competencia necesarios para desenvolverse como personas y ciudadanos productivos, competitivos y participativos.

Particularmente, la Ley 115 de febrero 8 de 1994, expidió la ley general de educación, particularmente en su Artículo 1o. Objeto de la ley, afirma:

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. De conformidad con el Artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social.

Por lo tanto, todos los niños y jóvenes, independientemente de su condición socioeconómica tienen el derecho inalienable de acceder al sistema escolar y de adquirir los niveles de competencia necesarios para desenvolverse como personas y ciudadanos productivos, competitivos, participativos.

Pero lejos de estos deseos persiste e incrementa la problemática social que desencadena precisamente en el fenómeno de la *extraedad*. Para abordar esta problemática, que hoy es foco de atención por las autoridades nacionales del sistema educativo, se hace necesario identificar realmente cuáles han sido sus causas, históricas por demás, que cada vez alejan a estos infantes y adolescentes de las aulas escolares.

Como lo plantea Zambrano (2002) en el espacio escolar, los niños y adolescentes acceden a la escuela a partir de representaciones culturales propias del entorno cultural y familiar, por lo tanto, al observar un entorno familiar y social caótico para sus aspiraciones académicas y laborales, no les queda más opción que la de alejarse del claustro escolar, o en el mejor de los casos, si ya son sujetos activos del mismo sistema escolar, la deserción es la esperanza de su inclusión a un sistema laboral inescrupuloso que aprovecha la informalidad y la necesidad de estas poblaciones.

Como lo demuestran los resultados de las evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación Nacional-MEN- (2012) en el país, los niños están terminando la primaria sin contar con un dominio adecuado de las competencias básicas. El fracaso escolar se hace evidente en las altas tasas de repetición de los primeros grados, así como la preocupante deserción del sistema, ya sea de manera recurrente o definitiva. De otra parte, y como se argumentó anteriormente, en muchas regiones, especialmente en zonas rurales, el ingreso tardío al sistema escolar aún, es una situación bastante común, pese a los esfuerzos realizados en los últimos años para lograr que todos los niños y niñas accedan oportunamente a la escuela.

El MEN ha establecido claros estándares que deben ser apropiados como verdaderos indicadores de medición a la gestión de los actores involucrados en el proceso *Enseñanza–Aprendizaje*, independientemente que se trate de un modelo pedagógico para la educación regular o para los llamados Métodos Flexibles, caso el programa de *Aceleración de Aprendizaje*. En este sentido, la definición de estándares en educación tiene varios propósitos. En primera instancia, se trata de orientar los contenidos de la enseñanza y establecer cuáles son esos mínimos conocimientos y destrezas que cada niño debe aprender en su respectivo grado. Por otra parte, los estándares buscan equidad. Es decir, asegurar que todos los niños tengan las mismas oportunidades educativas, independiente de su estrato económico o lugar de residencia. Si no hay estándares, los niños pobres o de minorías no tienen igual acceso a cursos desafiantes; y ante la ausencia de evaluaciones (basadas en dichos estándares) no se puede conocer si la brecha entre la calidad de la educación que están recibiendo los estudiantes está aumentando o disminuyendo.

Adicionalmente, la situación de orden público que afronta el país ha provocado el desplazamiento de muchos niños y jóvenes de sus territorios de origen hacia las grandes ciudades. Además, del desarraigo propio que esta situación origina, se enfrentan a otro gran problema que es la ausencia de estrategias que los nivelen al grado escolar que deben cursar atendiendo a su edad.

Ante esta problemática surge el siguiente cuestionamiento a resolver mediante la ejecución de un trabajo de campo orientado a las poblaciones involucradas ¿Cuál es la situación de Extraedad o ingreso tardío de los jóvenes y el impacto generado por el programa aulas de

Aceleración del Aprendizaje sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, periodo 2012 y 2013 en las instituciones educativas Playa Rica y Juan XXIII, ubicadas en el municipio de Bello?

Ante dicho planteamiento, el objetivo general del estudio se orienta a determinar el impacto generado por el programa aulas de *Aceleración del Aprendizaje* sobre el proceso Enseñanza-Aprendizaje, en el periodo comprendido en los años 2012 y 2013 en las instituciones Playa Rica y Juan XXIII, ubicadas en el municipio de Bello.

De dicho objetivo general se derivan los objetivos específicos conducentes a indagar sobre las principales causas que ubicaron los estudiantes bajo análisis en su condición de extra-edad y que fueron vinculados al programa *Aceleración del Aprendizaje*; así mismo, analizar, comparativamente, la evolución que presenta la población escolar de las instituciones Juan XXIII y Playa Rica, antes y después de su vinculación al programa *Aceleración del Aprendizaje*; al igual indagar en las diversas poblaciones de estudio, esto es, las directivas de ambos planteles, sus docentes, alumnos y padres de familia en los cuales se pretendió conocer su percepción sobre el programa de *Aceleración de Aprendizaje* a fin de determinar causas y eventuales comportamientos favorables que han logrado los niños gracias a dicho Programa.

En la segunda parte del estudio se aborda la composición y contenido de los capítulos a que permitieron dar respuesta al cuestionamiento o problemática formulada, esto es, en la etapa de ejecución del proyecto; por último, en el capítulo 3 y no menos importante, se requiere identificar las estrategias que viene implementando la Secretaría de Educación del municipio de Bello bajo la dirección de la Oficina de Coordinación del Programa *Aceleración del Aprendizaje*, encaminadas al logro de la cualificación del proceso Enseñanza-Aprendizaje.

A modo de conclusiones parciales encontradas por los investigadores, como se podrá apreciar al final del trabajo, si bien el municipio de Bello ha incorporado el Programa *Extraedad* al articularlo como Plan Educativo a su Plan de Desarrollo Municipal, dicho programa refleja grandes deficiencias en materia presupuestal, dificultades persistentes para afrontar la problemática de incursión laboral de adolescentes, falta de interés de algunos cuidadores en el proceso Enseñanza-Aprendizaje mancomunadamente con las instituciones escolares, incipientes ayudas tecnológicas TIC como recursos didácticos que fueron prometidos en la *canasta*

educativa y, padecimiento desnutricional de infantes y adolescentes que origina ausentismo y deserción.

La pertinencia del estudio, para ser abordado por profesionales del Trabajo Social encuentra toda su justificación en su misma problemática abordada desde la línea social y comportamental, al ver involucrada una población de alta trascendencia para el desarrollo social y económico, como lo es la niñez y la adolescencia del país, que hoy se ha convertido en una política de Estado, al diseñar el programa de aulas de *Aceleración del Aprendizaje*, como una de las más importantes estrategias encaminadas a cerrar la brecha entre las edades institucionales y cronológicas de los educandos escolarizados, como una responsabilidad social de inclusión al sistema educativo, y, por consiguiente, como propósito de largo plazo, a su participación activa en el sector empresarial.

CAPÍTULO 1

SITUACIÓN DE EXTRAEDAD: UNA REALIDAD SOCIAL

Al abordar el tema de Extraedad es importante considerar los desencadenamientos generados por la misma, toda vez que la deserción escolar “*crea exclusión constitutiva, por cuanto limitan la libertad y las capacidades de cada persona para ser, hacer, y estar en la sociedad. Exclusión instrumental, porque limitan el desempeño económico, político, social y humano*” (Giraldo, 2008), citado por Magallanes, (2011:133). Esto es, la exclusión de los aprendices del sistema escolar en dicha situación significa ser aislado de los procesos formativos y quedar en alto riesgo de vincularse a actividades ilícitas como la drogadicción, delincuencia, las pandillas, trabajo infantil como el más latente de los efectos, entre otras; situación que se revierte en altos costos sociales y económicos para el país al marginarlos, cronológicamente, no solo de los claustros educativos sino del escenario laboral.

A modo de antecedentes, y en respuesta a la problemática presentada en el sector educativo, en América Latina han surgido varios programas que han logrado mejoras significativas en el aprendizaje. En 1999 surgió, primero en Brasil, y luego en Colombia, un programa denominado *-Aceleración del Aprendizaje-*, dirigido a atender a niños en situación de *extraedad* escolar. El mismo tiene como finalidad nivelar competencias básicas para niños y jóvenes que presentan deficiencias en este dominio o que se encuentran en situación de *extraedad*.

Considerando un Estado del Arte acerca de la Pedagogía, históricamente en esta, al igual que en otras disciplinas, en la cual se enmarca la problemática educativa a nivel país, y en el escenario mundial, se han construido diferentes maneras de concebir y definir su objeto de estudio.

“La pedagogía tiene que ver con la forma como se comunican y socializan los conocimientos. En los espacios sociales existen muchos conocimientos que circulan de

múltiples formas (medios tecnológicos, conversaciones, etc.) a veces sin sentido. Lo que hace la pedagogía es crearle sentido a los conocimientos, es generar contextos significativos donde se ponen en circulación los diferentes saberes y que puedan ser aplicables a la solución de problemas cotidianos y a la realización de las necesidades humanas fundamentales, así como a la construcción de nuevas formas de realización y organización social e institucional. (Campo, 2002:13)

Desde esta definición, se atribuye a la pedagogía un compromiso social, de ahí la responsabilidad del Trabajador Social, toda vez que su finalidad fundamental estará inscrita en acompañar al sujeto en el proceso de aprehender los saberes, conocimientos, y darles sentido, valor y aplicabilidad en la cotidianidad para transformar la sociedad y su realidad. Es decir, no podría aislarse o marginarse de esta trascendental disciplina la vocación del Trabajador Social cuya misión está precisamente inscrita en el trabajo constructivo con las comunidades, esencial para afrontar todo tipo de vicisitudes en su vida cotidiana.

Tal como lo plantea Zambrano (2001), la pedagogía hace reflexión anticipada por parte del docente o investigador acerca de el por qué, para qué y el cómo de su acción pedagógica, siempre orientado hacia la enseñanza. Como lo plantea e influencia la corriente francesa y retomando a Develay afirma que:

“La pedagogía es el esfuerzo que hace un docente por recorrer en los dos sentidos, la cadena que va de las finalidades más generales y generosas a las técnicas más precisas que se manifiestan según la bella expresión de Deligny, en el mínimo gesto”. (Zambrano, 2001: 50)

De dicha reflexión el experto pedagogo pone en juego su capacidad para intentar comprender al sujeto y acompañarlo en el proceso de entenderse a sí mismo y desarrollar su potencial. Esto es, en su permanente hacer el pedagogo se confronta a sí mismo, en su capacidad de leer la realidad y responder asertivamente a la misma.

Agrega Zambrano (2001:59,609): *“La pedagogía es la expresión de lo aleatorio, especialmente porque un encuentro humano siempre será asunto imprevisto y poco exacto, donde ninguna racionalidad puede medir los acercamientos...”*

De este modo, la pedagogía responde a las condiciones de las culturas y contextos específicos. *“La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al conocimiento en la interioridad de una cultura”.* (Zuluaga et al, 2002: 10). En consecuencia, ambos autores coinciden, en parte, en la concepción pedagógica como una responsabilidad innegociablemente social Zambrano (2001)

Históricamente estas concepciones, que se diferencian de la expresada en el texto de Campo (2002) según la cual la pedagogía, estaría circunscrita a una labor instrumental que fue criticada, pues deja a la pedagogía por fuera de la posibilidad de producir conocimiento y de reflexionar a partir de su objeto de estudio:

“Conjunto de acciones operativas que permiten la implementación de los procesos educativos. La pedagogía es el cómo de la educación, es decir la forma de ejecución del ideal educativo. En términos conceptuales se concibe la pedagogía como los procesos operativos que se llevan a cabo durante la planeación, la organización, y la evaluación de las situaciones educativas que facilitan el aprendizaje y el proceso educativo y personal”. (Campo, 2002:13).

En este orden de ideas la problemática de la Extraedad confluye con la intencionalidad de todo Modelo Pedagógico, al concebirse, dichos modelos como las distintas aproximaciones, “o cortes de la realidad”- según Meirieu y Develay-, a través de los cuáles se intenta construir sentido, comprender los problemas de la enseñanza en campos o contextos específicos, partiendo de unas variables determinadas, para así transformar la realidad. Para estos autores, en la actualidad, a diferencia de tiempos pasados, los modelos se conciben como propuestas, susceptibles de ser reelaboradas y reconocedoras de sus limitaciones para dar respuesta a los múltiples interrogantes que surgen en torno a la enseñanza, en esta medida están lejos de llegar a ser formulas. *“Son construcciones mentales, pues casi toda la actividad esencial del pensamiento humano es a través de la modelación”* (Flórez, 2002:159,160)

Por su parte, y analizando de su papel protagónico en el proceso *Enseñanza-Aprendizaje*, Caviedes (2008), señala que los modelos pedagógicos son las diferentes corrientes de enseñanza determinadas desde diferentes concepciones de enseñanza-aprendizaje, al afirmar. *“Un modelo pedagógico es la representación de las relaciones que predominan en el acto de aprender y enseñar, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía.”* (Caviedes, 2008:13)

Desde una óptica o concepción mas de tipo social y humanística, De Zubiría (1994), expresa como *“los modelos pedagógicos le asignan así, funciones distintas a la educación porque parten de concepciones diferentes del ser humano y del tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar”* (De Zubiria, 1994:39)

Retomando estas diversas concepciones de educación, los autores ponen de manifiesto, algo tácito, la necesidad de formar tipos de hombre y mujer, de acuerdo con los valores de cada tipo de sociedad. Por lo tanto, se concibe el proceso *Enseñanza-Aprendizaje* como el quehacer de la práctica pedagógica, en la que se brinda las herramientas para implementar los aprendizajes en los educandos. Así, la Enseñanza y el Aprendizaje están fusionados en su qué hacer; por lo cual los modelos pedagógicos buscan desarrollar, planear, crear herramientas estratégicas y evaluar lo que se va efectuar en el aula, razón por la cual, hay distintas formas de formar al ser humano y diferentes modelos pedagógicos.

Pese a la las diversas manifestaciones de autores pedagogos al abordar los diferentes modelos, vale retomar de Caviedes (2006), los que considera modelos homologados desde la práctica educativa:

- *El modelo tradicional:* es un modelo autoritario, de normas estrictas; la enseñanza se basa en transmitir los conocimientos a otros; el maestro transmite los saberes al educando y este a su vez recibe la información que adquiere durante el proceso académico. El método de enseñanza se basaba en el dictado y en repetir los contenidos. La relación de maestros (Educador) – alumno (Educando) es unidireccional. Los maestros marcan clasificaciones en los estudiantes; por ejemplo, los más aventajados, los regulares, los mediocres o los indisciplinados, entre otras. Los alumnos no tienen participación durante los procesos formativos. El maestro es el que sabe, no hay una reflexión crítica, tampoco un acercamiento a la cotidianidad de los estudiantes. En este modelo el educando es una tabula rasa (vasija vacía) que debe ser llenada con los conocimientos que tiene el educador.
- *El modelo de pedagogía activa:* este modelo está centrado en los problemas concretos de la vida del educando, estimula a los estudiantes a aprender a tomar sus propias iniciativas y a construir su propio pensamiento. Este modelo espera mayor participación de los estudiantes y estimular el compromiso consigo mismo y con la sociedad. El educando aprende con las acciones y generan aprendizaje para el conocimiento y para sus prácticas cotidianas.

- *El modelo conductista:* es un modelo que tiene como objetivos evaluar, analizar, prever, sistematizar las conductas de los educandos después de las enseñanzas. El método es transmisionista, aunque utiliza métodos didácticos para la enseñanza. Se pretende que los maestros conozcan a los educandos y creen ambientes aptos para cumplir los objetivos propuestos. El maestro desarrolla los contenidos de acuerdo a la capacidad del estudiante y de esa forma evalúa sus aprendizajes y logros.
- *El modelo experiencial:* este modelo está centrado en el aprendizaje del estudiante, cuyo propósito es aprender a pensar, a reflexionar el conocimiento científico. El estudiante es el centro de la enseñanza y el maestro como el facilitador, orienta a través de la enseñanza.

Asumiendo a Flórez (1998), citado por Magallanes (2011:133) con un importante referente en la investigación y análisis de los diferentes modelos clásicos, presenta otras clasificaciones de modelos pedagógicos Flórez (1998:4)

- *Modelo pedagógico progresista:* se basa en la secuencialidad y progresividad de los conocimientos. Su idea es que los individuos en su proceso de desarrollo, pueden ir pasando de un nivel de conocimiento menos complejo a uno más complejo, cada uno de ellos concatenados. El papel del docente consiste en acompañar al estudiante y generar las condiciones, las experiencias necesarias para que pueda pasar a los niveles o etapas superiores en el proceso de aprendizaje. Desde este modelo, la relación es asimétrica, las jerarquías muestran al docente como el transmisor, encargado de facilitar el desarrollo del alumno.
- *Modelo pedagógico socialista:* propende por brindar al estudiante la oportunidad de desarrollar al máximo sus potencialidades en distintas áreas, para poder así generar un impacto en el contexto social. En estos términos, la formación del estudiante, siempre estará marcada por los intereses sociales o colectivos y por la necesidad de formar sujetos con la capacidad de responder a la realidad, de ser productivos.

Continuando con este breve Estado del Arte, el Programa *Aceleración del Aprendizaje*, como herramienta pedagógica inscrita en los modelos pedagógicos de Educación Flexible, éste se adaptó para Colombia a partir de la alianza firmada entre el CETEB del Brasil, la Federación Nacional de Cafeteros, Corpoeducación y el Ministerio de Educación Nacional. Entre las razones que motivaron la adaptación del programa al contexto colombiano se cuentan las importantes tasas de *extraedad* y las consecuentes dificultades que esta situación acarrea para los jóvenes y el mismo sistema educativo (falta de adaptación del estudiante al aula de clase y alto potencial de riesgo de repetición y deserción)

Acudiendo a la ubicación semántica del término *–extraedad–* escolar, y desde el punto de vista etimológico, como lo expresa Acedo (1999:02) corresponde a una palabra compuesta por el prefijo *–extra–* y la palabra *–edad–*. El prefijo *–extra–* significa *-fuera de-*, mientras que la palabra *–edad–*, como sustantivo femenino, significa tiempo de vida desde el nacimiento o cada uno de los períodos de la vida humana. Por otra parte, el adverbio *–fuera–* tiene como significado: hacia la parte exterior o en el exterior, también tiene como segunda acepción: no comprendido entre unos límites o no incluido en cierta actividad.

Por consiguiente, fusionando ambos conceptos, se infiere que la *–extraedad–* escolar hace referencia a una situación, irregular, que coloca al niño(a) o adolescente *-fuera de-* la edad reglamentaria para cursar un grado o nivel determinado dentro del aparato escolar. Esto implica, que la situación de *–extraedad–* se asocia, igualmente, con una situación de anormalidad educativa, esto es, no se ajusta a una de las normas educativas preestablecidas; y, no menos relevante, dicha situación se manifiesta transversal en el concepto de la exclusión escolar.

Sobre este último aspecto, y acudiendo a la teoría de Piaget (1977:194), adoptada no solo en Colombia sino en muchos países del mundo para direccionar su sistema educativo, hace alusión a cómo la estructura cognoscitiva está constituida por una dimensión lógico-formal construida en la dialéctica maduración-experiencia ambiental, a través de etapas progresivas diferenciadas cualitativamente sobre el eje principal del pensamiento concreto al pensamiento abstracto. Al respecto, Piaget (1977) plantea que cada etapa es cualitativamente diferente, en tanto forman una jerarquía en orden de inclusión y amplitud.

Consecuente con lo anterior, y en aras de reafirmar la anterior teoría, Navarro (2102, sp.) sostiene que “la situación de *extraedad* escolar puede considerarse de manera preliminar y aproximativa, como un desfase entre la edad cronológica y la edad escolar”, es decir, que la edad cronológica está por encima o por debajo de la edad escolar que el sistema educativo establece como preferible.

Complementando la definición anterior, que se ha homologado en el contexto mundial, es pertinente abordar el objetivo básico del programa *extraedad*, como lo expresa Magallanes (2011:246:

El propósito del Programa Extraedad es: apoyar académicamente a los alumnos de educación primaria que cursan grados escolares que no corresponden a su edad cronológica para que en un ciclo escolar avance dos grados y precisando el trabajo colaborativo como estrategia para atender a los alumnos bajo propuestas de actividades diferenciadas, es decir proponiendo un menú de estrategias diversas en función de los niveles de conocimiento de los alumnos así como los procesos de aprendizaje de los educandos.

De lo anterior, y como se verá en el aparte sobre estrategias, el autor hace especial énfasis en el **trabajo colaborativo** como una de las más importantes estrategias para abordar el programa de *extraedad*. Y al respecto Vigotsky (1983), citado por Magallanes, (2011:133) hace referencia al *trabajo colaborativo* como estrategia o mecanismo facilitador en la identificación de maestro y todos los demás actores involucrados en el proceso Enseñanza-Aprendizaje del alumno, al igual, plantea: “la interacción alumno-alumno se da la intersubjetividad, como condición necesaria para llevar dentro lo que está afuera, es decir, aprehender”

En este orden de ideas, la *extraedad* es un problema educativo que trasciende al simple desfase entre la edad escolar institucionalizada y la edad cronológica en un estudiante escolarizado; aparece como fenómeno asociado a la repitencia escolar y al ingreso tardío al sistema escolar, sin embargo, la problemática trasciende esta irregularidad, toda vez que ello conlleva a la segregación y la exclusión, efectos bastante funestos en un sistema educativo como el colombiano. Según Tabuas (2002), el fenómeno de *extraedad*, como consecuencia de la repitencia, compromete la prosecución escolar, fundamentalmente en los sectores de la población menos favorecidos socioeconómicamente.

Analizando la repetición como situación de irregularidad, ya legislada por el Ministerio de Educación, desencadena en el aumento de la deserción escolar, el cual se refleja en todos los

sistemas actuales de educación, especialmente en los países menos favorecidos, por las mismas condiciones de inequidad de sus poblaciones más pobres. Esto es, la situación de repetición escolar es una de las manifestaciones que se perciben en los sistemas escolares y reflejan inadecuación en sus condiciones y posibilidades concretas y diferenciadas de la población y, en particular, de esa gran mayoría de alumnos provenientes de los sectores sociales menos favorecidos. Como lo expresa Cadenillas (1985:199):

La escuela, vivida en marcos formales y rutinarios no es atracción para el estudiante, que al sentirse defraudado desajusta su mundo interior y busca acciones compensatorias en el mundo reflejo de su entorno; los estudios sobre deserción, repitencia y abandono demuestran que aparte de las causas socioeconómicas de trabajo compensatorio tienen incidencia especial aquellas derivadas del poco trabajo atractivo del aula y del maestro.

De acuerdo con la UNICEF y la Oficina de la Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO, han legislado precisamente sobre la política de inclusión como un derecho inalienable de la niñez al sector educativo testimonio técnico de como la repetición escolar se ha mantenido relativamente oculta en las estadísticas educativas, poco comprendida y escasamente atendida en los planes de las políticas y los programas educativos. Es decir, las autoridades y organismos competentes aún no toman conciencia acerca de la magnitud y gravedad de la repetición en el ámbito escolar, además, tampoco han sido contundentes en las estrategias y mecanismos de acción para prevenirla, o al menos, para mitigar su nefasto impacto social.

Por lo anterior,

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) reitera un ordenamiento prácticamente equivalente al del Pacto de 1966 en lo referido a la accesibilidad, gratuidad y obligatoriedad de los diferentes niveles educativos.

Esta posición no es más que la reiteración a lo expresado en la Constitución de Colombia respecto a los derechos de la niñez.

La Convención de los Derechos del Niño y otros textos internacionales proporcionan tres criterios “permanentes” para definir el derecho a aprender o a recibir una educación de calidad: i) desarrollar al máximo posible las capacidades de cada individuo; ii) promover los valores consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: la igualdad entre las personas, el respeto a la diversidad, la tolerancia y la no discriminación, la promoción del bien común;

y iii) equipar a los estudiantes con las capacidades y conocimientos necesarios para llegar a ser una persona socialmente competente.

El Marco de Acción de Dakar expresó precisamente una conceptualización más ambiciosa del derecho a la educación. Ya en el año 1990, la Declaración Mundial de la Educación para todos estableció la necesidad de que todos los niños, jóvenes y adultos tuvieran acceso a la educación, siendo considerada como un derecho fundamental que permite satisfacer necesidades básicas de aprendizaje y participar en la sociedad. Esta declaración fue confirmada durante el Marco de Acción de Dakar el año 2000, en el cual los países reafirmaron el compromiso colectivo de asegurar la Educación para Todos. Para esto se establecieron seis objetivos de Educación para Todos; cinco de ellos orientados a la niñez y la infancia, a alcanzar el año 2015 (Dakar, 2000):

Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos. Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen. Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa.

Lo anterior se ha convertido, igualmente, en los presupuestos realizados por el MEN, en respuesta a los Derechos del Niño, promulgados en la Convención de 1989.

Continuando con (Dakar, 2000:283):

Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes de 2015 la igualdad entre los géneros en la educación, en particular garantizando a las niñas un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

En este sentido se aprecia la importancia que para los organismos internacionales contempla la noción de derecho a la educación, que pese a que ha logrado un trascendental adelanto alrededor de la normatividad internacional, cada vez se torna más complejo precisamente por las desigualdades del contexto económico internacional.

Es decir, no obstante se reconoce, tácitamente, el derecho a la educación y derecho a la escolaridad, a aprender y recibir un trato digno en condiciones de igualdad de oportunidades, en el marco normativo, según Dakar (2000) *“los objetivos de educación para todos, asumieron una perspectiva multidimensional del derecho a la educación, pero ella debe ser evaluada y ajustada con miras a definir una agenda de compromisos post 2015 en torno al derecho a la educación”*

La repetición influye notablemente sobre la deserción y abandono prematuro de la escuela. Los repitentes y los alumnos con dificultades de aprendizaje no reciben por lo general ninguna atención especial por parte del docente y resultan ser los menos atendidos.

Gran parte de los alumnos que abandonan la escuela antes de terminar el ciclo primario, lo hacen después de haber repetido una o más veces algún grado y posiblemente sin haber alcanzado un nivel satisfactorio de conocimiento. Al alumno repetir una y otra vez se va frustrando y deteriorándose su auto imagen, porque no se cree capaz de adquirir nuevos aprendizajes y así pasar al grado siguiente. Sin embargo, cuando finaliza el año y el niño repite se siente decepcionado y sin ánimo de seguir estudiando, porque no le ve sentido a volver a repetir lo mismo. Debido a la decepción que sufre el niño su autoestima va disminuyendo y ya no se siente capaz de pensar ni de hacer nada, se siente inútil.

Según Alcántara J (1998) *"en la autoestima es donde reside la causa principal de tanto fracaso escolar. Las investigaciones realizadas con amplias muestras de estudiantes demuestran la influencia del autoestima en el rendimiento académico"*. Es que al alumno no sentirse capaz de hacer nada, no se puede apropiarse de nuevo conocimiento y esto conduce a limitar su capacidad de aprendizaje, dando lugar a un bajo rendimiento académico, con lo cual se considera entonces un niño fracasado.

Expertos como Martínez (2006) han llegado a conclusiones sobre estudios e investigaciones serias hechas en diferentes lugares del mundo que han llegado a la conclusión de que hacer repetir grados a un estudiante no produce beneficios ni mejores aprendizajes en ellos. Y argumenta:

La mayor deserción escolar trae consigo problemas de extra-edad y un rezago educativo para las poblaciones en edad de cursar la educación básica en el siguiente ciclo escolar. De acuerdo al Instituto Nacional de Educación, los alumnos que desertan en algún año

cualquiera, tienen la probabilidad de reprobación, de volver a desertar en algún otro año y finalmente, abandonar de forma definitiva la educación escolarizada. (INEE, 2006). Una vez que se conoce la amplitud de la deserción escolar a nivel de estado, permite estudiar en el nivel de dimensión en el que se encuentra, lo que ayuda a diseñar estrategias que faciliten retener a las y los alumnos hasta terminar su educación básica , Martínez, J. (2011)

Luego corrobora sobre este análisis Martín (2012) *La mayoría de los estudios indican que no existen beneficios en la repetición e incluso que tiene efectos negativos especialmente a largo plazo*; ante lo cual hace igualmente un llamado a las entes oficiales sobre la necesidad que los docentes deben reflexionar sobre sus modelos de evaluación, y , de igual forma, ve pertinente volver a leer y debatir sobre el contenido del documento 11 del Ministerio de Educación Nacional sobre "Fundamentos y orientaciones para la implementación del decreto 1290 de 2009".

Sobre el particular, Álvarez (2001) citado por el documento del MEN (2001:475) se pronunció acerca del discurso oficial sobre este asunto, afirmando que planteamientos ya son conocidos sobre la reprobación y la repitencia. Se dice, por ejemplo, que el profesor que actúa razonablemente *"No acepta el fracaso escolar como algo inevitable. El reto que cada profesor tiene es el de no dejar nadie fuera"*.

Otra importante causa que genera la *extraedad* es precisamente el flagelo del *desplazamiento* motivado por los grupos al margen de la ley. La historia de Colombia se ha caracterizado por violentos despojos de tierras a comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes. Según la Revista UMANUM Colombia, en su trabajo sobre *Población desplazada y mercado de trabajo* afirma como existen varios factores que han propiciado el desplazamiento interno en Colombia. En los años de 1946 a 1958, (un periodo conocido como la Violencia) se despojó a más de dos millones de personas de sus tierras, quienes debieron cederlas a causa de un nuevo modelo agro-industrial. En la época de la Violencia los principales causantes de desplazamiento masivos fueron los grupos legales e ilegales que integraban los partidos conservador y liberal de esa época.

Por otro lado, la apertura económica y la dinámica de los mercados globales generaron en Colombia diferentes obras de infraestructura que en muchos casos ocasionaron desplazamiento de grupos étnicos y campesinos.

La presión generalizada proveniente del conflicto armado interno, disputas territoriales entre actores armados, la apertura económica y sus efectos en el desarrollo de Colombia, los mercados de cultivos ilícitos y un modelo económico excluyente, han generado en el país, a lo largo de la historia, alrededor de 4.9 y 5.5 millones de desplazados, según la más reciente cifra publicada en 2012 por el Centro de Monitoreo del Desplazamiento Interno. El informe no incluye a personas desplazadas por el narcotráfico o las bandas criminales.

La población en condición de desplazados llega a las ciudades y forman la clase más pobre de la misma, se convierten en vendedores ambulantes, creadores de cultura popular, organizadores comunitarios, portadores de cultura política, entre otros. Los lugares donde esta población conforma sus hogares son en sitios de ladera y en las zonas de la periferia de las ciudades, conocidos como los "asentamientos subnormales". Ante la carencia de territorios urbanizables accesibles, esta población se ve obligada a invadir las zonas de periferias de las ciudades, que son ilegales, de alto riesgo y construidas en barrios informales.

De acuerdo con el Registro Único de Población Desplazada (RUPD) de Acción Social, en Colombia 3.461.223 personas (793.599 hogares), han sido expulsadas de 1.117 municipios y corregimientos departamentales, como consecuencia de las circunstancias descritas; es decir, que desde que existe el registro el 7,6% de la población colombiana se ha reconocido como desplazada forzosamente.

Para el 2014, la población desplazada tiene 3 veces mayor probabilidad de estar desempleada de acuerdo con el boletín de la Red de Observatorios Regionales del Mercado de Trabajo (ORMET), una estrategia conjunta del PNUD con el Departamento Nacional de Planeación (DNP)

Por su parte, Carreño (2013) afirma que el problema de la *extraedad* escolar en los estudiantes no tiene solo una causa, aunque si bien es cierto la causa principal de la *extraedad* es

la repitencia, esta se encuentra motivada por factores como el desinterés a nivel académico para realizar sus actividades escolares, al igual problemas psicológicos que hayan influido en su rendimiento y lo hayan hecho reprobado y estos ya podrían ser problemas generados desde su entorno familiar.

Como se puede apreciar, estas son algunas de las causas que generan la *extraedad* en los escenarios académicos, pero si se analizan otras causas de mayor trascendencia, e igualmente reiterativas y de altas repercusiones, basta con mirar algunos datos en el marco Unicef, Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (2012). Una mirada general da testimonio de las múltiples causas que originan la problemática *extraedad*.

Según el Movimiento Mundial para la Infancia citado por ECLAC, INICEF (2011), en su estudio sobre “Mapeo Regional” en América Latina y el Caribe, soportados en el Instituto de Estadísticas de la UNESCO-UIS-, aseguran como:

Alrededor del 28,7% de las víctimas de homicidio en América Latina son adolescentes entre los 10 y 19 años de edad. Seis millones de niños y niñas en Latinoamérica y el Caribe sufren abusos severos, incluyendo abandono y explotación, y 80.000 niños y niñas menores de 18 años mueren todos los años por abuso de sus padres. La violencia toma muchas formas y afecta seriamente los derechos, bienestar y oportunidades de desarrollo de todos los niños, niñas y adolescentes de América Latina y el Caribe.

Trascendiendo en el estudio, a fin de determinar causas e impactos generados por esta implacable ola de violencia contra los niños, citado por UNICEF, Pinheiro (2006), en su “Estudio Mundial sobre la Violencia Contra los Niños” presentó una motivación basada en 12 recomendaciones que deberían ser adoptadas por las Naciones Unidas, a través de la declaración de los Derechos Humanos presentada por la Asamblea General de Naciones Unidas en dicho año.

Ante este escenario, y en la búsqueda incansable de lograr la garantía de cumplimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada y ratificada por todos los países de la región de América Latina y el Caribe, expresada en Movimiento Mundial por la Infancia de América Latina y el Caribe (mmi-lac) se ha planteado como prioridad el abordaje integral de la temática de la violencia contra los niños, niñas y adolescentes en la región tomando como referencia las recomendaciones del Estudio Mundial (UNICEF, 2011)

En Colombia, por su parte, trabajan más de 2.500.000 niños y niñas. De este total 1.700.000 son adolescentes entre 12 y 17 años y 800.000 son niños y niñas de entre 6 y 11 años. El 80% trabaja en el sector informal. 323.000 niños y niñas se encuentran trabajando en el servicio doméstico en hogares de terceros.

En la zona rural se encontró que el 87% de los niños y el 50% de las niñas de 10 a 11 años son trabajadores agropecuarios, que laboran diariamente entre 12 y 15 horas, en promedio. Entre el 20% y el 25% de los niños trabajadores desempeña ocupaciones de alto riesgo. Este porcentaje sube a 70% en el sector agropecuario.

Adicionalmente, aproximadamente el 50% de los niños y niñas trabajadores de entre 12 y 13 años no recibe ingresos directos, sino que tienen otro tipo de remuneración. Cuando reciben salario, los menores de 18 años reciben entre 25% y 80% del salario mínimo legal diario. Solamente el 23% de los niños y niñas trabajador tiene seguridad social, un gran porcentaje de ellos como beneficiarios indirectos, a través de la afiliación de algún familiar.

Al respecto Jacoby (1994) plantea que el ingreso del menor al mercado laboral se da según las restricciones crediticias de su familia, haciéndose paulatinamente necesario que el niño/joven deje de asistir a la escuela.

De cada 10 menores de 18 años que trabajan, 7 no asisten a la escuela. Estos últimos y todos aquellos que por causa del trabajo reducen su rendimiento escolar, se están desgastando física y mentalmente y pierden su potencial de pleno desarrollo.

Como lo declara Unicef Fondo de las Naciones Unidas para la infancia Oficina de Área para Colombia y Venezuela (2002), inaceptable es el abandono escolar de menores de 14 años, el cual sigue alimentando la pobreza del país (esta es una contundente consecuencia). Por ser más frecuente entre los hijos de los más pobres, el abandono escolar también es un obstáculo a la movilidad social, reproduciendo nuevos pobres en las mismas familias. Además de la baja renta de la familia, la presión del mercado que se beneficia de mano de obra barata y el fracaso escolar empujan a niños y niñas a trabajar.

El intercambio entre trabajo y escolaridad se verifica para los jóvenes entre 12 y 17 años de edad que realizan labores tradicionales o domésticas, puesto que se encontró una

correspondencia negativa entre trabajo y asistencia escolar. Además, las variables de control utilizadas en los modelos que estiman la relación entre trabajo y asistencia escolar presentan coeficientes inversos para estas actividades, es decir, que aquellas que estimulan el estudio desestimulan el trabajo y viceversa.

Adicionalmente, se halló un vínculo positivo y de una magnitud considerable entre trabajo y *extraedad* escolar, ya que los menores que trabajan tienen más del doble de la *extraedad* promedio que los que no trabajan.

A nivel clínico, en materia de situación de discapacidad, se estima que el 12% de los colombianos y colombianas, aproximadamente 5'000.000, presentan algún tipo de limitación especial de carácter cognitivo, sensorial o motor. De estas, el 50% son personas menores de 18 años de edad. Sin embargo, la ausencia de un adecuado sistema de información impide contar con datos que permitan monitorear la situación de estos niños y niñas, las causas y las consecuencias de sus limitaciones, lo mismo que la cobertura y calidad de la atención que se les ofrece (Unicef Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, 2002)

En materia de niños en situación de calle el panorama no es menos desalentador. Según estimaciones del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF, en el país hay cerca de 30.000 niños que pasan en la calle la gran mayoría de su tiempo. El 37% de esa población estaría ubicado en Bogotá; cerca del 75% de los niños de la calle manifiesta haber sufrido maltrato en su familia y el 37% de ellos lo reconoce como el factor principal de su evasión del hogar (Unicef Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, 2002)

En materia de infracción penal, como causa cada vez más en ascenso, en Colombia la participación de niños, niñas y adolescentes en la comisión de los delitos más graves se relaciona con la fuerte presencia en el país de organizaciones de delincuentes administradas por adultos, tales como los grupos dedicados al narcotráfico u organizaciones que reclutan asesinos a sueldo para afirmar intereses de particulares. Con elevada frecuencia también se relaciona con comportamientos violentos en la familia.

El flagelo de los secuestros y desaparición forzada, se suma a estas causas nefastas de pérdidas de niños y adolescentes que cada vez desertan de las aulas. Son dramáticas las cifras de

los registros oficiales de los grupos GAULA del Ejército con relación a los menores de 18 años: Según CODHES, en los últimos 15 años, se han desplazado, como consecuencia del conflicto armado, cerca de 1.100.000 niños y niñas de un total de cerca de 2.100.000 personas (Unicef Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, 2002)

El problema de nutrición infantil, lactancia materna y micronutrientes, a la vez se ha convertido en trascendental causa del problema de *extraedad* en el país, trabajando al menos para reducir un tercio la malnutrición en los menores de 5 años y proteger, promover y apoyar la lactancia materna exclusiva durante 6 meses y la lactancia materna con alimentos complementarios seguros y apropiados hasta los 2 años o más.

Otro impacto negativo, en muchos casos irreversible, causados por la repitencia y la situación de *extraedad* son las lesiones afectivas; generalmente el niño no tiene capacidad para pensarse como –diferente- en relación a los demás en cuanto a sus procesos de aprendizaje y como –igual- en cuanto a sus derechos y oportunidades, por tanto comienza a sentirse relegado del grupo, lo cual atenta contra su autoestima (Linares, 1998)

Con este amplio recorrido de causas que originan tanto problemas sociales en el país, y obviamente asociados a la problemática de la *extraedad*, no son otras las consecuencias derivadas, especialmente del trabajo infanto-juvenil como fenómeno que preocupa a la sociedad actual en cuanto a que actúa en detrimento de uno de los grupos más vulnerables de la población.

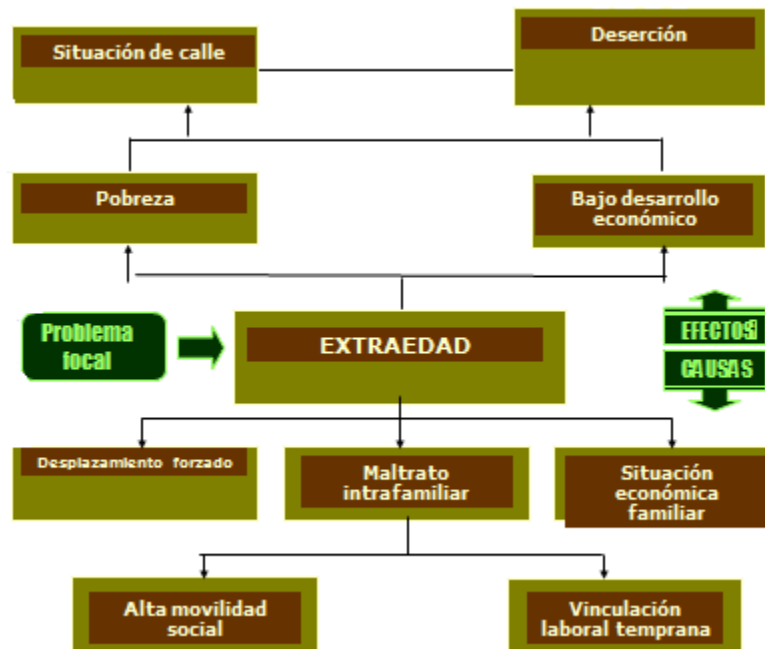
Dentro de sus principales consecuencias, además de ser claro que es un impedimento para que las y los niños y jóvenes satisfagan sus necesidades innatas de recreación, se presume que la vinculación temprana al trabajo tiene repercusiones negativas en la salud de los menores y, a futuro, en la población adulta. Asimismo, al darse en los años en que se construyen las bases de la formación, el trabajo infantil y juvenil obstaculiza la educación, incidiendo negativamente en los ingresos posteriores, deteriorando las reservas de capital humano y aumentando las brechas de pobreza.

Esto es, si se consideraran como principales causas del problema este flagelo infantil, el desplazamiento, la pobreza y la deserción se convierten en las principales consecuencias que día

a día engrosan la presencia de niños y adolescentes deambulando en las calles del país a la espera de reintegrarlos a sus anhelados recintos escolares.

El siguiente gráfico resume la problemática con sus respectivas principales causas y consecuencias.

Gráfica 1. Árbol problema.



Fuente: elaboración propia.

Por consiguiente, la problemática de la *extraedad*, sus causas y consecuentes efectos sobre la repitencia y la exclusión, plantean un panorama de interés nacional, para dirigentes del Estado, gobernadores y alcaldes de turno, incluso, es un tema que le compete a las instituciones de educación superior que son quienes desarrollan sus ofertas académicas para la población estudiantil que ya ha superado su básica primaria y secundaria, y que en dicha población está inmersa aquella parte poblacional que ha superado las dificultades de la *extraedad*.

No menos importante, el establecido documento CONPES 109 DE 2007 reclama el desarrollo, la protección integral, la educación inicial y la participación de todos los niños y niñas menores de 6 años (DNP 2007). Además, la ley 1295 de 2009 reglamento la atención

integral a la primera infancia en su artículo 4 , definiendo los actores principales del modelo de atención: el ministerio de protección social (MPS), El instituto Colombiano de Bienestar familiar (ICBF), EL Ministerio de Educación Nacional (MEN) y gobiernos departamentales, municipales y distritales. El MEN y EL ICBF son responsables de la atención integral en nutrición, educación inicial y apoyo psicológico. El MPS se encarga que todos los niños de la primera infancia de los niveles 1 2 y 3 del SISBEN estén cubiertos en salud y los entes territoriales por su parte garantizaran el desarrollo de los planes de atención integral a la primera infancia. Además que el proceso de educación inicial ha sido apoyado por entidades internacionales como la ONU (2009), UNESCO (2009), UNICEF (2010)

En consecuencia a esta situación, el Estado colombiano adoptó el programa *Aceleración del Aprendizaje* para ser impartido en el contexto nacional, y que pretende ofrecer al alumno, en estado de *extraedad*, las estrategias curriculares que le permitan ubicarse o promocionarse en un menor tiempo hacia el grado que le corresponde según su edad.

Ante esta realidad, y logrando la inclusión de esos niños en situación de *extraedad*, y a la problemática que se genera en torno al desarrollo del programa *Aceleración del Aprendizaje*, ya que trae no solo inconvenientes académicos, sino también de convivencia, matoneo y factores que pueden perjudicar al estudiante mayor en un curso con niños menores.

Como lo afirma Ramírez (2013) "*Cada momento evolutivo trae particularidades en el desarrollo biológico, cognitivo, emocional y social. Por lo tanto, además de los desencuentros particulares por esos cambios, el alumno en extraedad se encontrará con compañeros que están viviendo procesos e intereses distintos*".

Adicionalmente, se presenta la eventual incapacidad de algunos docentes de sortear situaciones irregulares que se prestan al interior de las aulas de clase, caso específico el fenómeno que se presenta, y persiste, en el ámbito nacional del –matoneo o bullying –, que a la vez, viene originándose como una de las principales causas de la deserción escolar, y no se habla de situaciones de *extraedad*, pues este flagelo golpea indiscriminadamente estratos y condiciones de todo tipo.

A nivel departamental, la estrategia se ha incorporado en todas las instituciones públicas como un programa ya institucionalizado de *Aceleración de Aprendizaje*, es decir, el programa se

replica en el orden nacional siguiendo la misma metodología, aunque por razones obvias, las condiciones y circunstancias de cada región son diferentes, al igual los resultados que se esperan de la implementación del mismo programa. Por ejemplo, caso como el de Medellín y el Área Metropolitana, la problemática se trabaja igualmente partiendo de la *Aceleración del Aprendizaje*, como lo hace el gobierno departamental.

De acuerdo con la Secretaría de Educación municipal de Medellín, a corte de diciembre de 2013, el número de estudiantes en *extraedad* desde el grado transición hasta 11, era de 17.800, correspondiente al 5,35% de toda la población estudiantil de la capital antioqueña. Siendo la secundaria, con 10.130 estudiantes, el nivel académico que tiene más chicos en esta condición.

Observando algunos rasgos del municipio de Bello, del cual se ocupa el presente estudio, este es un municipio ubicado al Norte del Valle de Aburrá, de acuerdo con las cifras del DANE acerca del censo 2005, cuenta con 371.973 habitantes. Es la segunda aglomeración urbana del Área Metropolitana, que suma en total 3.312.165 personas. El municipio cuenta con una densidad poblacional de aproximadamente 2.496 por kilómetro cuadrado. El 47.1% de sus habitantes son hombres y el 52,9% mujeres. (Dane, encuesta calidad de vida, 2005)

Al revisar algunos lineamientos de su Plan de Desarrollo Municipal, Plan De Desarrollo 2012-2015 “Bello Ciudad Educada Y Competitiva”, en el aspecto educativo, las mayores brechas en cobertura educativa se encuentran en el grado transición y en la educación media, donde la cobertura se sitió en 2010 en 74,59% y 79,23% respectivamente, aquí se encuentran causas comunes, tales como el desinterés de los padres de familia por la educación de sus hijos, ya que aún existen muchos padres que consideran que no es necesario cursar transición, así como la falta de recursos económicos de las familias, razón por la que muchos menores son forzados por sus padres o, incluso, ellos mismos toman la decisión de dejar sus estudios, para buscar empleos y de esa manera poder contribuir con los ingresos del hogar.

La tasa de alfabetismo en la población de Bello mayor de 5 años de edad es del 92.9%. Según el DANE, la población proyectada para el 2010 en el municipio de Bello fue de 413.107 personas; además, puesto que el total de población en situación de desplazamiento registrada en SIPOD es 19937, cantidad que equivale a un 4,8% del total de población proyectada, se muestra cómo la población potencial para pertenecer al proyecto de *Aceleración del Aprendizaje* está

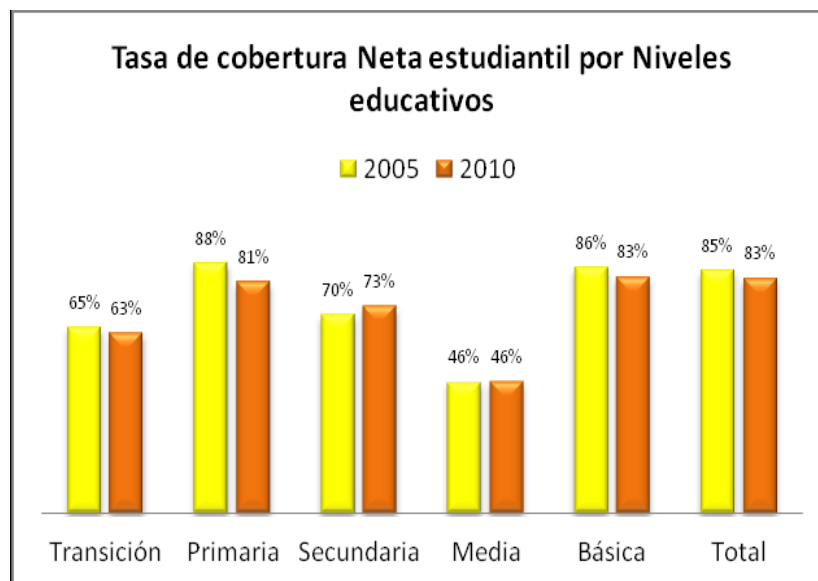
cada vez en aumento, razón por la cual dicho proyecto tendrá que estar en capacidad de asumir los retos que el contexto social y las condiciones de aprendizaje de la población escolar, le irán planteando (Dane, 2005)

Sumado a lo anterior, otra situación preocupante en el municipio es su índice de analfabetismo en mayores de 15 años que se ubica en el 4.5% según el censo del DANE 2005 y una cobertura por niveles educativos como se muestra en la gráfica 1.

Si se observa los rangos promedio que competen las situaciones de *extraedad*, se aprecia una falta de cobertura en primaria del 81% en comparación al año 2010 que se ubicó en el 88%.

Según lo plantea el Plan Municipal de Desarrollo en esta línea estratégica, para garantizar una excelente calidad y pertinencia educativa es necesario contar con ciertos elementos que en el municipio aun presentan deficiencia, entre ellos se encuentran: plantas físicas con espacios insuficientes, sin condiciones óptimas, convivencia al interior de los planteles, inadecuada nutrición de los niños, proporción baja de estudiantes por computador, examen Saber 11, articulación de la educación media con la educación superior y la educación para el trabajo y conocimiento del idioma inglés.

Gráfica 2. Tasa cobertura educativa.



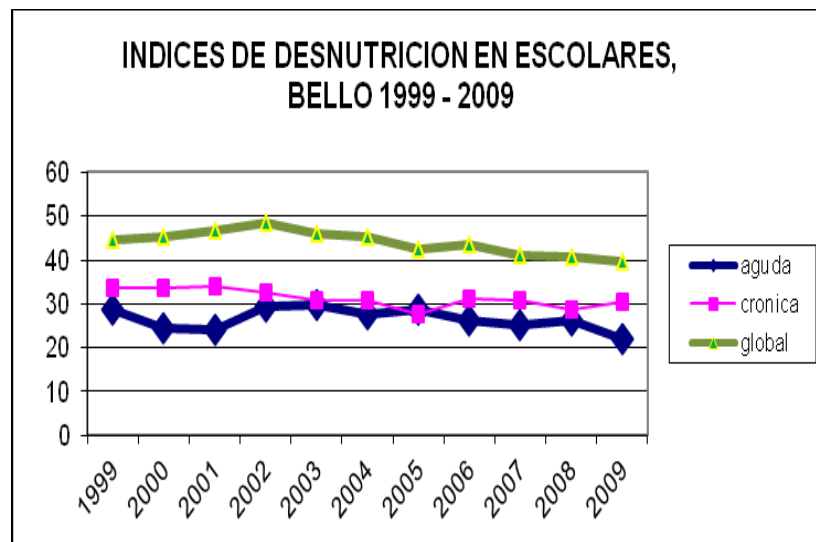
Fuente: Plan de Desarrollo Municipal, municipio de Bello, 2012-2015.

Al evaluar estos elementos, en materia de convivencia, durante el 2011, el 5,1% de los estudiantes de establecimientos oficiales tuvo conflictos de convivencia causados principalmente por ausencia de valores y el no buscar la resolución pacífica de los mismos; así mismo, al revisar la problemática nutricional se encuentra como niños y niñas estudiantes tienen malos hábitos alimentarios, debido al desconocimiento nutricional y a la escasez de recursos para suplir esta necesidad básica. Es así como en el año anterior, casi 16 de cada 100 estudiantes de primaria en el municipio presentaban déficit de peso y 18% se encontraba en riesgo de talla baja.

La siguiente gráfica es un fiel reflejo de esta desfavorable realidad.

Con estas condiciones de la situación de educación y el contexto social, el municipio de Bello adoptó el programa de *Aceleración del Aprendizaje* a su contexto particular, razón por la cual el presente estudio se orienta a analizar las estrategias que se han implementado alrededor del programa, para lograr determinar si dichas estrategias han permitido el cumplimiento de los objetivos trazados por la administración municipal, particularmente por la Secretaría de Educación en materia de la gestión dada al programa y al problema específico de la *extraedad*.

Gráfica 3. Seguridad Alimentaria, municipio de Bello.



Fuente: Plan de Desarrollo Municipal, municipio de Bello, 2012-2015.

Bajo estas consideraciones, la problemática adquiere una dimensión política y, por lo tanto, los acuerdos y decisiones que se generen alrededor de la problemática, deben motivarse por parte de los actores involucrados para atenderlo. Y no obstante aún persiste una amplia brecha en el deber ser, es decir, que cada vez sea menor el número de escolares que participen de este programa de *Aceleración del Aprendizaje* tal como reza en la Constitución al considerarlo un derecho incondicional. Esto es, le corresponde al gobierno nacional, adoptar y poner en marcha el Programa, así como las entidades territoriales al optar por esta alternativa de atención de su población en *extraedad*, con equidad, permanencia y calidad, para que actúen en consecuencia con una dirección y una voluntad política (MEN, Corpoeducación, Federación Nacional de Cafeteros. Manual Operativo. 2004 p. 9-12)

Como se ha venido expresando, la *extraedad* se ha convertido en uno de los principales focos de interés del Estado, pues si se analiza con una visión de prospectiva, ante la falta de medidas de impacto de largo plazo, los escenarios futuros del país serían funestos, en la medida en que es el aparato productivo o empresarial quien demanda mano de obra con formación integral, concebida con la dosificación que requiere todo proceso de formación, no atípica como el caso de la *extraedad*, pues en la medida en que el sistema educativo provea en sus diferentes niveles, primaria, secundaria, medias vocacional y técnicas, egresados con bachés de conocimiento, en última instancia será la economía, como un todo articulado, quien sufrirá el desgüeño de la baja calidad escolar y, por consiguiente, de bajos niveles de productividad y competitividad sectorial

Esta investigación resultará relevante, porque va a ofrecer una visión desde las diferentes áreas, que conciernen a un adecuado desarrollo integral que no se limita solo a lo académico sino que se tiene en cuenta que detrás de una persona que asiste a una aula de clase por fuera del rango permitido de edad hay toda una historia que contar y un problema por solucionar, un fenómeno amplio, complejo y multicausal y que a pesar de ser un problema detectado aún hay carencia de información confiable y análisis cuantitativo y cualitativo dificultándose aún más la formulación de medidas efectivas para afrontar el problema que día a día se incrementa de manera progresiva por la falta de información sobre sus causas, magnitud, naturaleza y consecuencias; todo esto ha sido considerado un gran obstáculo para llevar a cabo una acción

eficaz, a fin de enfrentar, minimizar y/o eliminar este fenómeno que afecta a millones de niños y niñas en un gran sector del área rural y urbano marginal en el país.

A nivel profesional, diversas son las disciplinas que han estado comprometidas en participar, de alguna manera, en investigaciones de corte social que demanda de diagnósticos y propuestas estratégicas y operacionales que permitan prevenir o, al menos mitigar, los impactos negativos que se derivan de una inexistente, o inadecuada investigación, sea cuantitativa o cualitativa.

En lo práctico, a la fecha en el municipio de Bello no se ha realizado estudio alguno que permita determinar si las estrategias incorporadas en el programa aulas de *Aceleración de Aprendizaje* han tenido los resultados que la administración municipal ha esperado de dicho programa. En consecuencia, es el objetivo del presente estudio hacer dicha corroboración.

Bajo este escenario educativo, el presente estudio pretende, mediante un Estudio de Caso, analizar las estrategias que se han venido ejecutando en el programa aulas de *Aceleración del Aprendizaje* en el periodo 2012 y 2013, en las instituciones Playa Rica y Juan XXIII, del municipio de Bello, es decir, si realmente el programa ha logrado los objetivos perseguidos por la administración municipal, y las eventuales razones que den cuenta si se alcanzaron o no dichos objetivos.

Metodológicamente, el estudio, de tipo Cualitativo, en la línea de la investigación social, no se limita únicamente en saber que la *extraedad* es simplemente un problema educativo que se refleja en un desfase entre la edad escolar institucionalizada y la edad cronológica en un estudiante escolarizado, todo vez que ello repercute sobre otros efectos asociados a otras variables que son referenciadas en otras áreas del contexto actual, en lo familiar y en el orden institucional; a partir de aquí surge el interés mayor por descubrir el impacto que ha tenido el programa Aulas de *Aceleración del Aprendizaje* de la Secretaria de Educación del municipio de Bello, tomando como referente las instituciones Juan XXIII y Playa Rica, durante el periodo 2012 y 2103, tomando como muestra para el estudio cualitativo, 90 estudiantes de educación primaria, tanto en situación actual de *extraedad*, como quienes la han superado.

Bajo estas consideraciones, y acudiendo a (Goetz y LeCompte, 1988), el estudio apropia de la metodología que presenta la etnografía como modelo que permite hacer una descripción e

interpretación de una determinada cultura a partir de acontecimientos particulares. La etnografía como construcción metodológica, requiere de técnicas de investigación que permitan la reconstrucción cultural del grupo en estudio.

En consecuencia, se realiza la investigación con el apoyo de estudiantes, docentes, padres de familia y la coordinación del Programa del municipio de Bello, con el fin de conocer y vivenciar los factores protectores y amenazantes con los que cuenta la sociedad para enfrentar dicha situación, en este sentido es pertinente plantear alternativas que si bien es cierto esta problemática se integra a toda una situación de orden social, y por consiguiente compleja en cuanto puede desencadenar en fenómenos y posiciones políticas sobre el manejo dado a estas comunidades vulneradas.

De igual forma, se espera, a través del diagnóstico arrojado en el estudio, que sirva de preámbulo para investigaciones futuras, donde el profesional del Trabajo Social se pueda involucrar en una problemática real, no solo en el ámbito municipal, como estudio de caso, en este estudio, sino como una situación de impacto nacional que involucra las autoridades competentes, y no solo en el campo educativo, toda vez que la educación se fundamenta en los principios constitucionales como derecho fundamental, como pilar del desarrollo económico del país. Así mismo, y desde el ámbito profesional, abordar esta realidad a nivel país, abre un escenario de posibilidades para los profesionales de las disciplinas sociales, e incluso de la salud, para que en forma interdisciplinaria, y de interés proactivo, se planteen posibles soluciones que al menos mitiguen, en cierta forma, los impactos negativos generados por el fenómeno de la exclusión, la repitencia y la deserción de estos jóvenes del sistema educativo en su etapa escolar.

CAPÍTULO 2

ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS: PROGRAMA EXTRAEDAD

El presente capítulo, Análisis de las Políticas del Programa *Extraedad* tiene como objetivo entrar a corroborar, en el capítulo de Evaluación del mismo, la pertinencia que existe entre la vocación del Programa desde lo público, y las ejecuciones de las estrategias que, a la fecha, se han realizado en pro de la población en dicha condición de *extraedad*.

Varios de los modelos educativos flexibles que se promueven desde el Ministerio de Educación Nacional-MEN-, dan respuesta a las necesidades de las poblaciones ubicadas en regiones de alta dispersión, donde la jornada escolar debe negociar su dedicación con los ciclos de producción y la vida de la comunidad. Entre ellos se encuentran: Escuela Nueva, ***Aceleración del Aprendizaje***, Postprimaria, Telesecundaria, y el Modelo de Educación Media Académica Rural (MEMA)

Inicialmente, se hace una presentación general sobre los planteamientos realizados por los entes gubernamentales para dar solución a la problemática de *extraedad* como mecanismo, tanto para prevenir el exponencial incremento de la población en dicha situación, o al menos para mitigar, mediante la implementación de las *Aulas de Aceleración*, poner en condiciones paritarias a niños y adolescentes en los niveles académicos considerados-*adecuados*- por el Estado colombiano. Posteriormente, se presenta la estructuración del Modelo en su parte operativa y curricular, con el fin de determinar sus estrategias internas, y de esta forma poder entrar a corroborar la aplicación de las mismas; seguidamente se realiza la presentación de algunas estrategias ya estandarizadas para el éxito en el proceso *Enseñanza-Aprendizaje*, y que hoy son aplicables en todo el contexto educativo, como son las Tecnologías de Información y las Telecomunicaciones, denominadas TIC-.

Por último, se presenta, mediante fuente secundaria, un reciente estudio evaluativo realizado por la Universidad del Rosario de Bogotá, que permite una aproximación más real a los

resultados logrados por el Modelo, en confrontación a las posiciones de los entes públicos, que desde sus apreciaciones y, por razones obvias, unas objetivas, otras subjetivas, reflexionan sobre los éxitos o puntos a mejorar del mismo.

Retomando el primer punto, *directrices estatales*, la *Valoración o Evaluación del Programa Extraedad* se sustenta en tres dimensiones fundamentales para su éxito, a saber:

Orientación política: referida a la participación de los gobernantes en el desarrollo educativo de su entidad territorial. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional-MEN-, (Manual Operativo. 2004 p. 9-12) hace alusión a la Dimensión Política de Aceleración, en los siguientes términos:

El primer acuerdo y las primeras decisiones que deben darse por parte de los actores involucrados para atender los problemas de extraedad son de carácter político. El gobierno nacional al conocer, adaptar y poner en marcha el Programa, así como las entidades territoriales al optar por esta alternativa de atención de su población en extraedad, con equidad, permanencia y calidad, actuó en consecuencia con una dirección y una voluntad política.

Esta voluntad política descansa sobre los postulados legales, que por Constitución obligan al gobierno nacional a suministrar todos los recursos necesarios en materia de creación de plazas-*nuevos docentes*-, infraestructuras locativas y las ayudas didácticas que deben incorporarse al proceso *Enseñanza-Aprendizaje*, en respuesta al tipo de Educación Flexible; en este caso, *Aulas de Aceleración*.

Orientación pedagógica: considera al alumno como el centro del aprendizaje y fortalece su autoestima, eso es, hace alusión a su dimensión pedagógica de *Aceleración del Aprendizaje* y reúne aspectos positivos de diferentes teorías y experiencias prácticas llevadas a cabo en varias partes del mundo.

Sobre el particular, el mismo Manual Operativo (2004 p. 9-12) expone sus pilares básicos sobre los que se soporta el Programa:

El estudiante es el centro del programa por lo tanto es necesario fortalecer su autoestima y desarrollar las competencias básicas fundamentales. Es el eje de referencia para todas las definiciones y procedimientos desarrollados. En consecuencia los docentes, la institución educativa y los organismos de dirección educativa territorial asumen el reto de organizarse y garantizar su acción en función del éxito escolar de sus estudiantes. La orientación del

programa se enfoca en hacer posible la obtención de buenos resultados del educando: para lograr esto se estructura en pequeños pasos, proyectos y subproyectos, mediante los cuales él camina hacia el éxito.

Tomando como concepto fundamental la necesidad de estimular la Autoestima en el aprendiz, según Freud, citado por Branden (1995), se refiere al concepto como aquel “*sentimiento valorativo de nuestro ser, de nuestra manera de ser, de quienes somos nosotros, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad*”.

Es decir, la intención de este estímulo le permite al infante y adolescente, para este caso, quererse, valorarse, respetarse, es algo que se construye o reconstruye al interior del Ser, pero bajo la consideración que no solo es el compromiso de los actores institucionales, como docentes y directores sino que es condición *sine qua non* un adecuado ambiente familiar y social que genere mecanismo de inclusión y estímulo para el aprendiz.

Por último, está el pilar misión o dimensión *operativa*, la cual parte del principio de responsabilidad compartida con todos los agentes y directivos educativos. El mismo Manual operativo (2004 p. 9-12), plantea:

A partir de la experiencia de implementación en Colombia, es necesario reconocer la importancia del proceso de implementación. Para verificar la ocurrencia de la totalidad de actividades básicas se relaciona una lista de chequeo con 10 puntos que facilita verificar el proceso.

El documento del MEN, orienta las acciones a desarrollar por parte de los diferentes estamentos educativos locales involucrados en los procesos de selección, evaluación e implementación de Modelos Educativos Flexibles-MEF- en los establecimientos educativos. Es decir, con el fin de poner en marcha estrategias que garanticen la *eficiencia, pertinencia, cobertura y calidad* educativa en respuesta a las necesidades particulares de una región; al generar así mayores niveles de institucionalización de estas propuestas educativas y permitan su difusión e implementación a todos los rincones del territorio nacional en atención a poblaciones desescolarizadas, con proyectos pedagógicos de aula que garanticen la formación integral de los estudiantes en el marco de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y los referentes de calidad emitidos por el Ministerio de Educación Nacional-MEN-, a través del uso pedagógico de medios y diversos recursos para la enseñanza y el aprendizaje.

El proyecto *extraedad* se sustenta en una concepción pedagógica orientada a la diversidad, por un lado enfatiza la modificación del currículo de la escuela, replanteando de este modo los ámbitos en su organización, estructuración y funcionamiento y por otro lado, se centra en el diseño de las áreas de aprendizaje, se articula en él un proceso educativo en función de los perfiles y las necesidades de los alumnos *extraedad*, sin olvidar a su vez, el resto de la comunidad escolar en la cual se integran (Ramos, 2000)

La metodología de trabajo en el aula es por proyectos, con tiempos establecidos y productos parciales, a través de los cuales los alumnos se sienten exitosos al obtener productos y resultados en un tiempo corto. Día a día están también los desafíos, que le indican al alumno los retos que debe alcanzar. Se trabajan los proyectos pedagógicos estructurados en subproyectos, donde cada uno tiene una secuencia de días de desarrollo y sus propias directrices de trabajo, a fin de reforzar las competencias de los alumnos de manera individual, grupal y fortalecer la lectura fluida, comprensible y estimulante, como un factor determinante en los avances en el aprendizaje.

El modelo establece una rutina diaria a través de momentos bien definidos como son: disfrutar la lectura, desarrollada al iniciar el día, utiliza diferentes formas de trabajarla, como un espacio interesante y agradable para garantizar el significado del momento. La revisión de tareas, se realiza al finalizar la actividad de lectura, como una oportunidad para reforzar el aprendizaje y la apropiación de lo aprendido. El desafío, donde los alumnos responden cada día a un nuevo reto, o adquieren nuevos conocimientos para ir respondiendo a los desafíos de cada subproyecto. El proyecto y el subproyecto son el hilo conductor para el desarrollo de las actividades diarias. La preparación de las tareas, y por último, la evaluación la cual permite la revisión y sistematización de los conocimientos adquiridos, tanto en términos de contenidos específicos, como de su significado para la vida del alumno.

Así mismo, se logra la definición de estándares en educación, que pretende, en primera instancia, orientar los contenidos de la enseñanza y establecer cuáles son esos mínimos conocimientos y destrezas que cada niño debe aprender en su respectivo grado. Por otra parte, los estándares buscan equidad. (Gaviria, 2010)

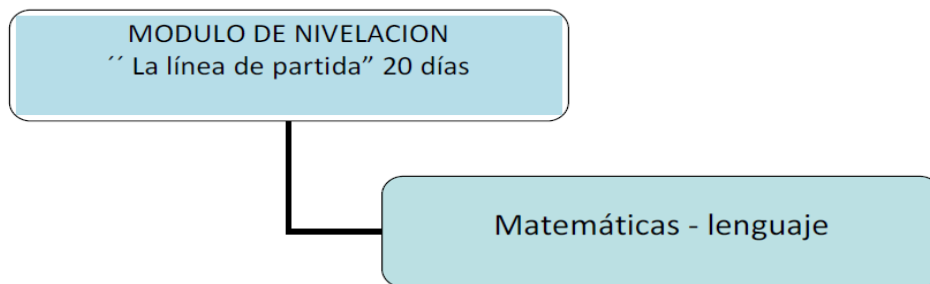
En consecuencia, *Aceleración del Aprendizaje* cuenta con módulos estructurados en proyectos y sub-proyectos, como se le ha denominado *Canasta Educativa* que cuenta con la siguiente estructura:

- *Módulo “Nivelémonos”*, recomendado para nivelar los alumnos de Aceleración en lectura, escritura y conocimientos matemáticos.
- *Siete módulos*: un módulo introductorio y seis módulos correspondientes cada uno a un proyecto. Se recomienda un juego de módulos por cada alumno y un juego por docente.

Módulos de Aceleración: el núcleo de trabajo está conformado por un módulo introductorio “Despeguemos hacia el éxito” y seis grandes temas organizados en proyectos: Proyecto 1: ¿Quién Soy Yo?; Proyecto 2: La Escuela: Espacio de Convivencia; Proyecto 3: El Lugar Donde Vivo; Proyecto 4: Mi Ciudad; Proyecto 5: Colombia de Todos Nosotros; Proyecto 6: Operación: Salvar La Tierra.

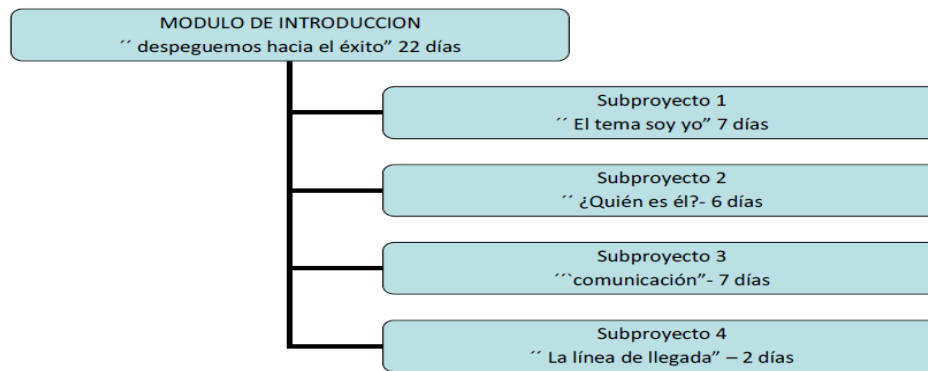
Las imágenes siguientes permiten visualizar su estructura curricular de acuerdo con los lineamientos del MEN.

Figura 1. Módulo nivelación.



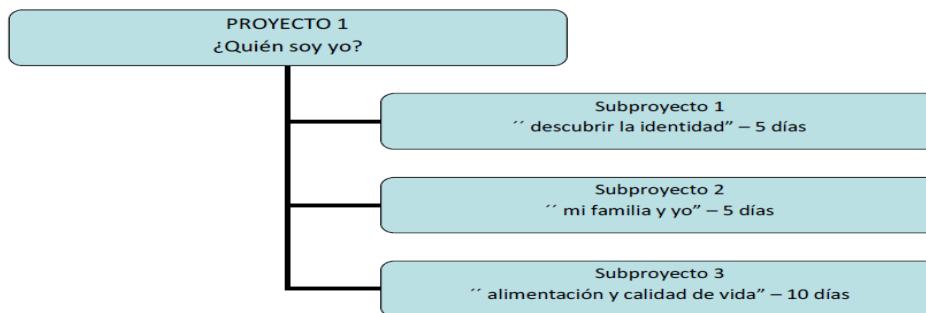
Fuente: Gaviria (2010)

Figura 2. Módulo introducción.



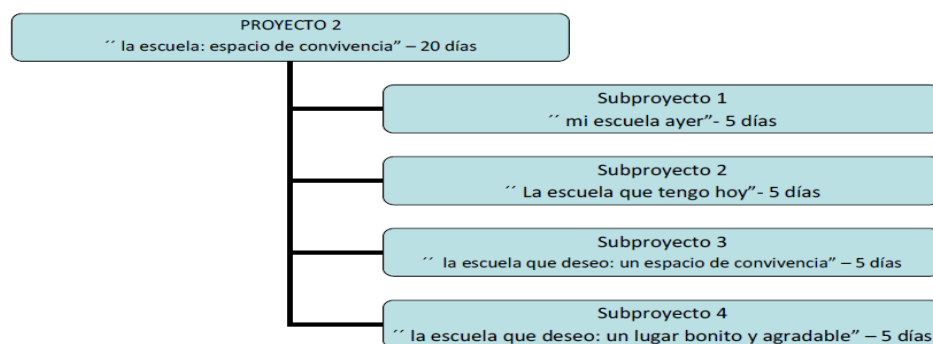
Fuente: Gaviria (2010)

Figura 3. Módulo proyecto 1.



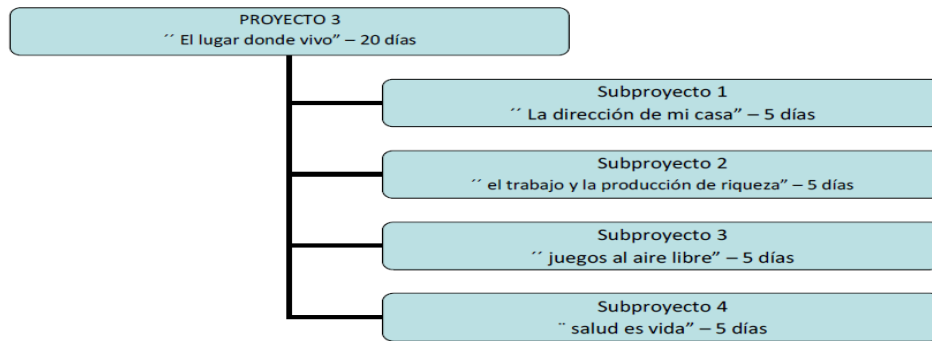
Fuente: Gaviria (2010)

Figura 4. Módulo proyecto 2.



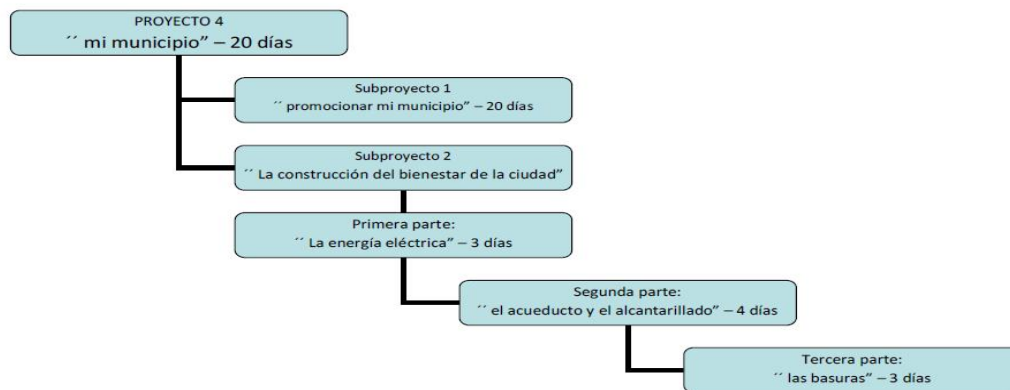
Fuente: Gaviria (2010)

Figura 5. Módulo proyecto 3.



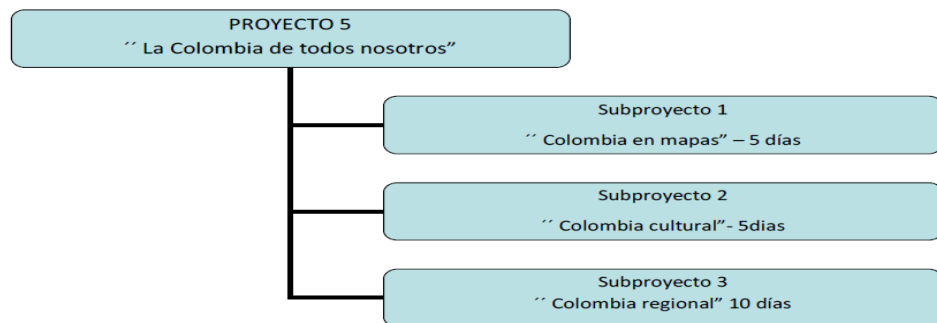
Fuente: Gaviria (2010)

Figura 6. Módulo proyecto 4.



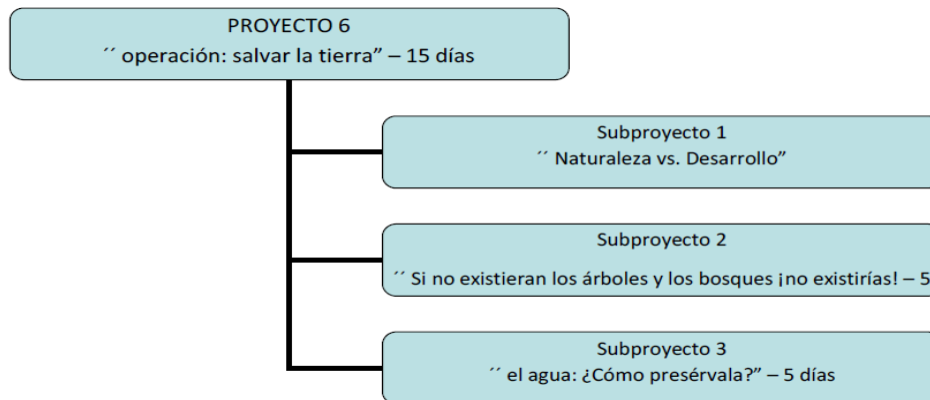
Fuente: Gaviria (2010)

Figura 7. Módulo proyecto 5.



Fuente: Gaviria (2010)

Figura 8. Módulo proyecto 6.



Fuente: Gaviria (2010)

La siguiente es la estructura homologada del proceso por Módulos de aprendizaje.

Cuadro 1. Estructura modular.

Nivelatorio	Nivelar paulatinamente los procesos de lectura, escritura y conocimiento matemático en los estudiantes; además de familiarizarlos con los momentos de la rutina y la metodología por proyectos, con los cuales se va a enfrentar en el desarrollo del modelo Aceleración del aprendizaje.	Subproyecto I: Conociéndonos.
		Subproyecto II: Creando mi universo.
		Subproyecto III: ¿Quién vive en mi mundo y cómo está organizado?
		Subproyecto IV: ¿Qué quiero contar?
		Subproyecto V: ¿Qué quiero comunicar?
Módulo de Introducción Despeguemos hacia el éxito	OBJETIVO Familiarizarse con la metodología del trabajo por proyectos y con la estructura de la Clase establecida por el modelo (momentos de la rutina).	Subproyecto I: Conociéndonos.
		Subproyecto II: Creando mi universo.
		Subproyecto III: ¿Quién vive en mi mundo y cómo está organizado?
		Subproyecto IV: ¿Qué quiero contar?
		Subproyecto V: ¿Qué quiero comunicar?
Proyecto 1 ¿Quién Soy Yo?	OBJETIVO Reconocerse a sí mismo como un ser físico, biológico y social.	Subproyecto I: Descubrir la identidad.
		Subproyecto II: Mi familia y yo.
		Subproyecto III: Alimentación y calidad de vida.
Proyecto 2 La Escuela Espacio de Convivencia	OBJETIVO Crear sentido de pertenencia y reconciliar al niño con el espacio escolar.	Subproyecto I: Mi escuela ayer.
		Subproyecto II: La escuela que tengo hoy.
		Subproyecto III: La escuela que deseo: un espacio de convivencia.
		Subproyecto IV: La escuela que deseo: un lugar bonito y agradable.
Proyecto 3 El Lugar Donde vivo	OBJETIVO Reconocer que el lugar donde vive debe proporcionar unas condiciones de calidad de vida a su comunidad y asumir como responsabilidad del estado, la sociedad y de cada uno de sus miembros, ser parte de las soluciones de sus problemáticas.	Subproyecto I: La dirección de mi casa.
		Subproyecto II: El trabajo de la producción de riqueza.
		Subproyecto III: Juegos al aire libre.
		Subproyecto IV: Salud es vida.
	OBJETIVO	Subproyecto I: Promocionar mi municipio.

Proyecto 4 Mi municipio	Reconocer el municipio como un espacio de participación ciudadana, que se construye a partir de su historia, su cultura y de la relación de sus habitantes con el entorno, asumiendo una actitud reflexiva ante las necesidades de la población y un compromiso ante las alternativas de solución.	municipio.
		Subproyecto II: La construcción del bienestar del municipio.
Proyecto 5 La Colombia de Todos Nosotros	OBJETIVO Reconocerse como ser histórico que aporta a la construcción de la identidad nacional, a través del análisis geográfico, histórico y cultural del territorio colombiano y del compromiso personal que se asuma ante las problemáticas nacionales.	Subproyecto I: Colombia en mapas.
		Subproyecto II: Colombia cultural.
		Subproyecto III: Colombia regional.
Proyecto 6 Operación: Salvar la tierra	OBJETIVO Reflexionar sobre las diferentes problemáticas ambientales que se presentan en la actualidad y las consecuencias de estas a través de la historia, con el fin de desarrollar compromiso frente al cuidado y conservación del planeta Tierra.	Subproyecto I: Naturaleza frente al desarrollo ¿Equilibrio o desequilibrio?
		Subproyecto II: Si no existieran los árboles y los bosques ¿No existirías!
		Subproyecto III: El agua: ¿cómo preservarla?

Fuente: Gaviria (2010)

El trabajo en el aula se inicia con un módulo introductorio y seis módulos, cada uno correspondiente a un proyecto, a un gran tema y a su vez contiene subproyectos los cuales propician experiencias de aprendizaje muy variadas en los alumnos. Los alumnos que ingresan al modelo deben saber leer y escribir, sin embargo, en algunas ocasiones se requiere nivelar los alumnos, utilizando el módulo "Nivelémonos" el cual constituye una herramienta básica de refuerzo de la lectura, escritura y conocimientos matemáticos. Para poblaciones multiculturales y bilingües se diseñó el módulo "Guía del programa de Aceleración para los docentes en contextos multiculturales y bilingües", el cual fue validado en un pilotaje desarrollado en Buenaventura, San Andrés, Providencia y la Guajira.

El Programa contempla el concepto de *Las Mallas Curriculares*, del programa de *Aceleración del Aprendizaje*, de acuerdo con las orientaciones y exigencias de los lineamientos curriculares, se deben seguir rigurosamente; el modelo de las *Mallas Curriculares* que se exponen allí mismo, lo cual implica seguir una normatividad dada por el gobierno nacional a través del MEN; estas Mallas y sus complementos corresponden a la formulación de unos Módulos o proyectos y subproyectos, contenidos, áreas básicas de enseñanza (lenguaje,

matemáticas, sociales y ciencias naturales,) estándares básicos de competencias y desafíos. Los textos guías, como lineamientos curriculares para este programa de educación son los siguientes:

- Modelo educativo, Aceleración del aprendizaje, “*La ruta para el maestro*”, editado por el MEN, Visión social y Corpoeducación.
- Guía del programa de Aceleración para los docentes en contextos multiculturales y bilingües. (Sólo se trabaja en poblaciones con estas características) editado por el MEN, Visión social y Corpoeducación.
- Manual Operativo y Guía para los docentes para el manejo metodológico del modelo.
- Biblioteca de aula para consulta de alumnos y docentes, conformada por obras de referencia, literatura infantil y juvenil.

El MEN trabaja el concepto de *Cartera Educativa* como el conjunto de directrices y protocolos a seguir en el Programa. De esta Cartera se destacan:

Asistencia Técnica: capacitación de docentes. Un taller inicial de socialización con una duración de 40 horas el cual desarrolla las líneas generales del programa, los fundamentos filosóficos y metodológicos, la dinámica del programa, los supuestos básicos de la autoestima y la capacidad de aprender, los recursos didácticos y los mecanismos para la evaluación del aprendizaje, dos talleres en la mitad del proceso como refuerzo pedagógico en las áreas seleccionadas por cada departamento, acordes a las necesidades de los docentes, con una duración de uno o dos días dependiendo del tratamiento del tema y un taller final de evaluación donde se revisen las actividades de promoción de los niños con una duración de aproximadamente tres días.

Asesoría y seguimiento: el acompañamiento es definido en cuatro visitas técnicas como apoyo y formación permanente de los docentes, búsqueda de soluciones inmediatas a los problemas que se detecten, producción y divulgación de la información requerida. Se ha definido diferentes estrategias de acompañamiento como reuniones pedagógicas, visita de jornada completa a los grupos y apoyo complementario especialmente a los alumnos que presenten dificultades o necesidades en diferentes áreas.

Esta asesoría y seguimiento es realizada por los/las coordinadores de las Normales superiores con un estudiante del ciclo complementario que les apoya en esta labor. Dividendo

por Colombia lleva a cabo la sistematización y organización de los informes remitidos por cada uno de ellos desde las subregiones.

En cuanto a las Estrategias de Aceleración del Aprendizaje del Programa *Extraedad*, la misma estructuración modular, como se apreció anteriormente, se constituye por sí misma en su estrategia pedagógica. Sin embargo, se presentan otras estrategias de acuerdo al escenario y los autores que participan en el proceso.

Estrategias desde el Marco Jurídico.

El Ministerio de Educación Nacional-MEN-, con el fin de brindar una educación inclusiva y de calidad, orienta y apoya a las entidades territoriales certificadas, para que ellas promuevan acciones pedagógicas y administrativas que favorezcan la atención a poblaciones vulnerables. A partir de la caracterización de estas, para avanzar en sus procesos de reorganización.

Con respecto a las orientaciones administrativas, la Ley 715 de 2001, en su capítulo IV, define la distribución de recursos del sector educativo, de igual forma el Decreto 1860 de 1997, orienta la organización interna de los Establecimientos Educativos y el Decreto 2355, regula los procesos de contratación externa de servicios, a través del banco de oferentes, los cuales deben ser utilizados por las Secretarías de Educación Certificadas en la organización de la oferta educativa de su jurisdicción.

Dicha organización debe priorizar a las poblaciones descritas en el título III de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), donde se describen como:

1. Personas con limitaciones y capacidades excepcionales: allí se enfoca la integración social y académica con el servicio educativo. En el Decreto 366 del 2009: “se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva”.
2. Educación para grupos étnicos: se establecen los principios y fines educativos para esta población, resalta la importancia de mantener la lengua materna en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, precisa los parámetros a seguir con respecto a: 1) la formación de educadores para estos grupos étnicos; 2) las intervenciones de organismos internacionales, reguladas por el MEN; y 3) los establecimientos educativos que atienden estas comunidades.

3. Educación campesina y rural: se establecen los fundamentos de la educación campesina, con especial énfasis en la actividad agrícola, pecuaria, pesquera, forestal y agroindustrial.
4. Educación para la rehabilitación social: la cual tiene por objetivo reincorporar a la sociedad, a través de proyectos educativos, personas y grupos cuyo comportamiento individual y social exige procesos educativos especiales.
5. Educación para adultos: la cual es definida como aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios.

Además, a partir de herramientas como los documentos que emite el Consejo Nacional de Política Económica y Social CONPES, se han generado estrategias para la atención a sectores como la población desplazada- CONPES 2804 de 1995 sumado al 2924 de 1997 la ley 387 de 1997, hasta llegar a la Resolución 2620 de 2004 y Decretos como el 250 de 2005-, que soportan el Programa Nacional de Atención a dicha población y son el punto de partida para el desarrollo de acciones posteriores.

De igual manera, para la atención a diferentes condiciones de vulnerabilidad, especialmente para prevenir la deserción y, por el contrario, lograr la inclusión de estos niños y adolescentes a las aulas de clase se han generado documentos de política social, a través del CONPES, en materia de lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables (MEN, 2005), que incluye los grupos afectados por la violencia, menores en riesgo social, habitantes de frontera y todas las poblaciones enunciadas en el Título III de la Ley General de Educación.

Como se aprecia, la misma normatividad hace alusión a un conjunto de estrategias en pro de la población vulnerada, a la vez, las direcciona como directrices de estricto cumplimiento bajo mandato oficial.

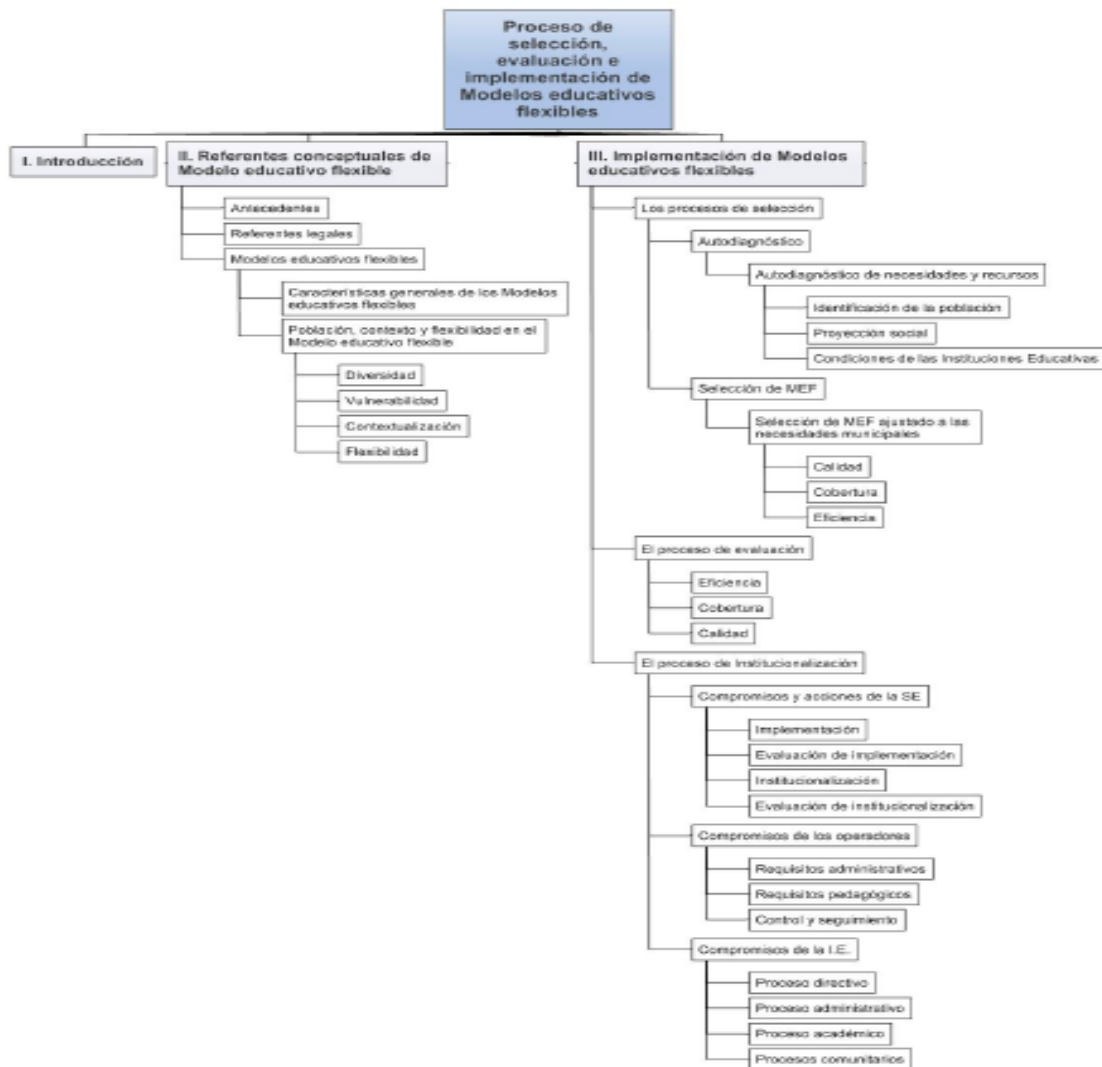
Estrategias inherentes al Modelo Extraedad.

En general, las estrategias se diseñan a partir de la concepción misma de los Modelos Educativos Flexibles-MEF- Es decir, responde a propuestas educativas que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, las cuales se caracterizan por contar

con una propuesta conceptual de carácter pedagógico, metodológico y didáctico, coherente entre sí y que responde a las condiciones particulares y necesidades de la población a la que está dirigido; cuentan con procesos de gestión, administración, capacitación y seguimiento definidos; además de materiales didácticos que responden a las posturas teóricas que los orientan.

Características generales de los Modelos Educativos Flexibles-MEF: un MEF debe responder a ciertas condiciones mínimas, para su implementación, desarrollo y seguimiento, gráficamente éstas obedecen al siguiente flujograma:

Flujograma 1. Proceso del Modelo Educativo Flexible-MEF.



Fuente: MEN-CRECE, 2010

En síntesis, el flujograma responde a las siguientes etapas de ejecución:

1. Procesos de capacitación al docente o tutor sobre la metodología y didáctica propia del Modelo.
2. Estrategias de apoyo para la inclusión del MEF con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)
3. Su propuesta debe basarse en un marco conceptual pedagógico y metodológico.
4. Contar con materiales de apoyo pedagógico y didáctico como: a) Materiales educativos contextualizados (libros, guías, módulos, cartillas) que responden al enfoque pedagógico del modelo y se basan de forma clara y concisa en los referentes de calidad educativa nacional. Todos los modelos educativos flexibles deben incluir guías de estudio o instrumentos de autoaprendizaje, cuando son semipresenciales. b) Materiales didácticos que refuerzan los contenidos educativos. Por ejemplo los centro de recursos para el aprendizaje -CRA- (laboratorios, láminas, mapas, carteles, videos, instrumentos musicales). c) Implementos deportivos. d) Biblioteca de aula que complementan el proceso formativo con literatura pertinente para el grupo etario focalizado, textos de las diferentes áreas, material de apoyo y actualización docente. e) Recursos técnicos y equipos tecnológicos que requiere el modelo para su ejecución (TV, DVD, ordenadores, herramientas)
5. Deben dirigirse a una población específica y dar respuesta a uno o varios niveles educativos.
6. Soportar su estructura curricular en las áreas fundamentales contempladas por la Ley 115 de 1994, en el nivel o niveles educativos en los que se desarrolla el modelo.
7. Debe ser replicable en diferentes regiones.
8. Contar con procesos de acompañamiento y asistencia técnica permanente, que pueden ser brindados por la SE o el operador de cada modelo.
9. Establecer y contar con procesos e instrumentos de evaluación, (formatos de control y verificación de acciones para todas las instancias que intervienen en la ejecución del modelo, se implementan al iniciar, durante y al final del proceso)

10. Contemplar estrategias de gestión interinstitucional para la consecución de servicios complementarios a la *canasta educativa*, para ofrecer atención integral a los beneficiarios en aspectos que no se pueden abordar desde el sector educativo.

11. Contar con un adecuado registro en el Sistema Integrado de Matrícula SIMAT.

Debe mencionarse que existen actualmente numerosas estrategias educativas *flexibles*, que suelen ser confundidas o interpretadas como Modelo de Educación Flexible-MEF-. Hay que aclarar las primeras alternativas educativas comparten algunas características con los últimos, pero se diferencian por que las estrategias usualmente dan respuesta necesidades coyunturales en el proceso educativo; por ejemplo, estas permiten adelantar procesos de nivelación de estudiantes, superación de debilidades en lectura y escritura, matemáticas básicas, entre otras.

Modelos Educativos Flexibles-MEF

Al atender a los requerimientos que surgen de las condiciones del contexto, los Modelos Educativos Flexibles se soportan en la flexibilidad educativa, buscando pertinencia, cobertura y calidad de la oferta educativa. Es así como la flexibilidad, se centra en los siguientes aspectos:

1. *Propuesta curricular*: hace referencia al plan de estudios el cual debe ser coherente tanto con los lineamientos, orientaciones y demás referentes que expide el MEN, como con los requerimientos locales, en cuanto al aspecto académico curricular; el énfasis en la formación técnica y tecnológica así como humanística que propenda al desarrollo integral.

2. *Vinculación de la comunidad con el proceso educativo*: la comunidad y la familia son gestores importantes en la implementación de los MEF, debido a que por lo general los procesos de formación de los estudiantes son orientados por los docentes y apoyados por la familia; de igual forma se logra mayor vinculación a través del desarrollo de los proyectos pedagógicos productivos, en los cuales la comunidad aporta sus conocimientos y a su vez aprende nuevas o mejores formas de hacer sus labores.

3. *Procesos de promoción y nivelación*: debido a que los MEF responden a ritmos particulares de aprendizaje y dinámicas sociales (itinerancia), permiten que el calendario académico no sea limitante para el aprendizaje o la promoción entre grados.

4. *Apuesta metodológica:* se refiere a la didáctica explicativa y comprensible para todos los usuarios del modelo, enfocada a grupos etarios definidos, con fuerte articulación con el contexto y las necesidades específicas de cada región.

De igual forma, los Modelos Educativos Flexibles, definen un perfil de estudiante y de docente, que orientan sus acciones pedagógicas y establece modalidades que pueden ser presenciales o semipresenciales en diálogo constante.

Modelo Flexible Educativo-MFE-Extraedad.

Este aparte permite contar con los elementos necesarios que facilitarán hacer la evaluación del *Modelo Flexible Extraedad*, de acuerdo a su estructuración, directrices y estrategias pedagógicas diseñadas para su implementación. En esta sección se presentan los procesos, a tener en cuenta durante la selección, evaluación e implementación de Modelos Educativos Flexibles; se trata de herramientas para las Secretarías de Educación (SE), las firmas operadoras e Instituciones Educativas (IE)

Fase I.

Procesos de Selección: se relacionan con las acciones previas a desarrollar desde las Secretarías de Educación-SE-, al tomar como referente la identificación de necesidades específicas en las poblaciones de su jurisdicción y así optar por alternativas pertinentes que den respuesta a su diagnóstico educativo y social.

Condiciones de las Instituciones Educativas: este análisis permite proyectar las acciones de la SE con respecto a la organización del servicio educativo. Las instituciones educativas se abordan recabando información sobre los establecimientos que implementan MEF y aquellas que no lo hacen, respecto a la planta docente o planes de mejoramiento, entre otros.

Fase II.

Selección de MEF ajustados a las necesidades municipales: la SE iniciará una fase de selección de los modelos que se han presentado ante esta instancia o de los que se tienen reportes

favorables en otras entidades y que dan respuesta a las necesidades identificadas; dicha selección se realizará teniendo en cuenta la *calidad* que ofrece el modelo, la *cobertura* y *eficiencia*.

Durante la fase de selección de MEF se debe tener en cuenta que el MEN recomienda que todo modelo que se contrate debe estar estructurado diseñado e implementado en el marco de los referentes nacionales de calidad.

Calidad: la calidad educativa que promueve un MEF se evidencia en diferentes aspectos los cuales deben responder a las condiciones del contexto y su impacto positivo o negativo en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, con los siguientes criterios.

Tabla 1. Criterios de Calidad del MEF.

Criterio	Responde	No Responde
Pertinencia con la población y sus necesidades		
Ruta de implementación y orientaciones para la articulación los MEF o estrategias al PEI de las IE focalizados a partir del diagnóstico		
Proyección e impacto social en las comunidades objeto de atención		
Actualización pedagógica y didáctica en relación con el desarrollo y fortalecimiento de competencias básicas en el marco de los referentes nacionales		

Fuente: Ministerio de Educación Nacional-Secretaría de Educación, 2010.

Cobertura: el impacto que genera un MEF en los niveles de cobertura de una institución educativa, se relaciona con la inclusión y permanencia de los estudiantes en el proceso educativo. De esta manera los MEF se caracterizan por generar estrategias que favorecen dichos aspectos; para ello es necesario analizar los siguientes criterios:

Tabla 2. Criterio cobertura de un MEF.

Criterios	Favorable	No favorable
Acompañamiento de los operadores en las condiciones específicas de la población como, por ejemplo la dispersión;		
Estrategias de permanencia que propone el modelo. Ejemplo proyectos pedagógicos productos, visitas domiciliarias, guarderías, programas de alimentación, transporte escolar, dotación de útiles escolares, uniformes y otros aspectos de la canasta educativa complementaria etc.;		
Canales de información y vinculación de la población con el MEF. Ejemplo publicidad en medios de comunicación, vinculación con instituciones de impacto social (iglesia, ONG, otros programas)		

Fuente: Ministerio de Educación Nacional-Secretaría de Educación, 2010.

Como se aprecia, los criterios de clasificación responden a estrategias de divulgación que permitan la inclusión de entidades que ostentan algún nivel de influencia sobre las poblaciones vulnerables.

Eficiencia: los recursos territoriales y nacionales destinados a los procesos educativos, deben verse reflejados en una atención que garantice la cobertura y la calidad del servicio; por tal razón previo a un proceso de evaluación se requiere seleccionar los MEF que desde su estructura garanticen continuidad de procesos con el uso eficiente de dichos recursos.

El análisis que se realiza a partir de los siguientes criterios debe favorecer una visión a futuro del desarrollo educativo, social y económico local.

Tabla 3. Criterio de eficiencia en un MEF.

Criterios	Apropiada	No Apropiada
Relación costo beneficio en términos de calidad y cobertura (canasta educativa)		
Estrategias de cofinanciación para la continuación de los MEF posterior a la implementación		
Articulación de los MEF con organizaciones académicas, redes de apoyo técnico, fundaciones, etc. Que generen un valor agregado al modelo		

Fuente: Ministerio de Educación Nacional-Secretaría de Educación, 2010.

Este criterio se asocia más con la estrategia de productividad a partir del concepto de costo/beneficio, que aunque son proyectos subsidiados 100%, se cuantifica su operación para efectos de los situados fiscales de la Nación a los diversos departamentos y municipios.

Proceso de Evaluación: luego de identificadas las necesidades y seleccionados los MEF que responderían a dichos factores, las SE deberán evaluar y elegir entre una variedad de propuestas un Modelo Educativo Flexible-MEF-, que responda a los criterios específicos y garantice la calidad educativa.

La siguiente tabla es un ejemplo de cómo se pueden identificar los establecimientos educativos y sus necesidades o expectativas.

Tabla 4. Identificación de los establecimientos educativos focalizados.

Institución Educativa	Implementación de MEF	Fortalecimiento de MEF	Modelo a fortalecer
1.			
2.			
3.			
4.			

Fuente: Ministerio de Educación Nacional-Secretaría de Educación, 2010.

La evaluación de los MEF responde a tres tópicos de análisis para su implementación. Estos son eficiencia, cobertura y calidad:

Eficiencia-Relación costo beneficio: este tópico hace referencia a los recursos didácticos y pedagógicos con que cuentan los Modelos Educativos Flexibles.

Cobertura: la cobertura educativa se relaciona con la inclusión y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, por esta razón es necesario evaluar los niveles educativos que cubre el Modelo Educativo Flexible, la población a la que está dirigido y las estrategias de permanencia que propone el MEF con el fin de contrastar dicha información con el diagnóstico local.

Tabla 5. Cobertura educativa para los MEF.

Nivel educativo	Lo cubre	No lo cubre	Número de grados o CLEI
Básica primaria			
Básica secundaria			
Básica completa			
Media			
Básica y Media			

Fuente: Ministerio de Educación Nacional-Secretaría de Educación, 2010.

Para medir la efectividad de la permanencia se debe evaluar la tasa de deserción en el caso de la población atendida con el Modelo Educativo Flexible, en su proceso de pilotaje e implementaciones anteriores. Técnicamente, dicha tasa no debe superar la meta nacional en dicho indicador, para ello se debe contar con los registros respectivos en el SIMAT o en SINEB.

Calidad: la calidad de un modelo de un MEF se puede evidenciar desde dos aspectos: a) coherencia interna, esto es, cuando se puede observar concordancia en la fundamentación teórica, metodológica y didáctica de los MEF en respuesta a la población a la que se dirige, y b) desarrollo conceptual y curricular del MEF en el marco de los referentes nacionales de calidad.

En el caso de los modelos de educación media, se debe incluir en las matrices y el análisis las Áreas de Ciencias Económicas, Políticas, y Filosofía.

Proceso De Institucionalización:

Luego de la evaluación y elección entre las diferentes ofertas educativas de un Modelo Educativo Flexible, se inicia la parte fundamental denominada institucionalización, en la cual se busca el buen desarrollo y la articulación de éste con los procesos regulares de la IE.

Con respecto al proceso de institucionalización del MEF es necesario reconocer las responsabilidades de los diferentes actores involucrados con el fin de asegurar la calidad y la eficacia de los mismos para las IE y la comunidad beneficiaria.

Compromisos y acciones de la SE: el papel de la SE es fundamental en todos los procesos que se desarrollen en las IE de su jurisdicción, por esta razón es necesario que uno o varios miembros del equipo evaluador acompañe las acciones que adelante el operador en el proceso de implementación e institucionalización, en el caso de no contar con el operador la responsabilidad de la SE es mayor en los dos procesos.

Durante la implementación la SE debe generar *estrategias* que respondan a tres momentos: ***Control, Ajuste y Evaluación***, que tendrán la duración necesaria para asegurar que los MEF, sean comprendidos, desarrollados e interiorizados por los miembros de la comunidad educativa, de igual forma la SE debe garantizar que los momentos de control, ajuste y evaluación durante el

proceso de institucionalización sean permanentes y articulados con los de la IE para el fortalecimiento continuo del PEI y la comunidad beneficiada.

Implementación.

Estrategias de control: hacen referencia a las acciones que garantizan el cumplimiento de las condiciones que hicieron del MEF elegido, la mejor opción para atender a la comunidad de las IE focalizadas. Entre estas condiciones se resaltan el cumplimiento de la oferta didáctica (canasta educativa y asesora), los niveles de atención básica, secundaria y media y, el proceso de articulación

El momento de ajuste durante la implementación del MEF hace referencia a la flexibilidad que promueve el mismo en relación con la inclusión al PEI en respuesta a condiciones locales y a perfiles educativos (estudiante, docente, egresado) y, las estrategias de vinculación del MEF con la realidad y las necesidades locales.

Tabla 6. Estrategias de inclusión del MEF al PEI.

Los procesos iniciales contemplan:	Si	No
Acciones relacionadas con el componente pedagógico.		
Acciones relacionadas con el componente administrativo.		
Acciones relacionadas con el componente comunitario.		
Acciones relacionadas con el componente financiero.		

Los procesos iniciales contemplan:	SI	No
Ajuste de horarios y tiempos con relación a la población		
Cualificación del MEF (desarrollo de materiales didácticos adicionales, vinculación de aulas especializadas al desarrollo del MEF, participación		

Fuente: Ministerio de Educación Nacional-Secretaría de Educación, 2010.

Evaluación: la implementación requiere de procesos de evaluación, para fortalecer la institucionalización del MEF. Dicha evaluación se relaciona con la vigilancia de los procesos de implementación y los procesos de articulación

Tabla 7. Vigilancia de los procesos de implementación del MEF.

Articulación entre MEF y la IE	Cumple	No cumple
Acompañamiento en la etapa de implementación.		
Evaluación de resultados y satisfacción de los usuarios del servicio.		

Fuente: Ministerio de Educación Nacional-Secretaría de Educación, 2010.

Institucionalización: la SE en relación con los procesos de institucionalización de los MEF, adelantarán actividades de seguimiento y acompañamiento continuo, así como la institucionalización y cualificación permanente de los Modelos Educativos Flexibles.

Las *estrategias de control* durante el proceso de institucionalización tienen relación con el estado de la canasta educativa y la utilización de la misma; la actualización y capacitación de los docentes y directivos docentes y la vinculación de los beneficiarios con la vida institucional.

Este aspecto busca determinar las condiciones físicas de papelería y su uso en la práctica escolar.

Ajustes del MEF con relación a los planes de mejoramiento institucional y modificaciones del PEI: para este proceso la SE debe verificar los procesos que se han adelantado en las IE para ajustar y cualificar el MEF en relación con autoevaluación y plan de mejoramiento institucional y, la cualificación de materiales didácticos y/o apropiación de aulas especializadas u otras estrategias didácticas.

Una forma de evidenciar o registrar el control de estas condiciones se hace través de los siguientes formatos:

Tabla 8. Canasta Educativa requerida para los MEF.

Criterios	Bueno	Regular	Malo
Grado de deterioro de los materiales didácticos			

CRITERIOS	Frecuentemente	Algunas veces	Pocas veces
Utilización de los recursos de la canasta educativa			

Fuente: Ministerio de Educación Nacional-Secretaría de Educación, 2010.

Evaluación: la Secretaría de Educación-SE- debe evaluar en la Institución Educativa-IE-, los procesos y resultados durante la institucionalización del MEF con relación a: Calidad educativa, Inclusión y permanencia y, Eficiencia.

Tabla 9. Calidad educativa en los MEF.

Resultados porcentaje de estudiantes del MEF con relación a:	Superior	Alto	Básico	Bajo
Niveles de desempeño en el sistema de evaluación institucional				

Resultados de estudiantes del MEF con relación a:	Muy alto	alto	Bajo	Muy bajo
Resultados en pruebas SABER				

Fuente: Ministerio de Educación Nacional-Secretaría de Educación, 2010.

Compromisos de los operadores: algunos Modelos Educativos Flexibles, se promueven o desarrollan a través de firmas operadoras (entidades privadas), quienes cuentan con los derechos

de propiedad intelectual (utilización de materiales y didácticas), y la capacidad pedagógica, para ofrecer el servicio a diferentes entidades territoriales certificadas.

Las estrategias didácticas.

Son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos, todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje., de igual forma se dice que son metodológicas, técnicas de aprendizaje y recursos que refiere a los objetivos y contenidos de estudio, de organización del docente en el grupo en la que se percibe el enfoque y corrientes pedagógicas que se aplican de acuerdo al rol que se desempeña dentro de ellas. Se afirma también que es el proceso mediante el cual el alumno elige, coordina y aplica los procedimientos para conseguir un fin relacionado con el aprendizaje (Tama, 1986)

Por lo que es importante considerar que dentro de la corriente constructivista se acentúa el *trabajo colaborativo* que propone como forma de interrelacionarse con sus compañeros para aprender entre iguales de los esquemas de ideas y pensamientos de acuerdo a su zona de desarrollo (Vigotsky, 1983)

El MEN ha definido las estrategias básicas del programa mediante el desarrollo de ejes temáticos sustentados en la pedagogía del éxito: la interdisciplinariedad la cual promueve la capacidad de vincular e integrar saberes y conocimientos teórico-prácticos de las áreas curriculares básicas y a su vez ofrece una diversidad de herramientas metodológicas que hacen posible que el estudiante se relacione y analice distintas temáticas. El trabajo significativo crea en el aula el desarrollo de conceptos vinculados con la cotidianidad y el contexto del estudiante, para que sea posible el desarrollo de competencias cognitivas y sociales que le permitan comprender, explicar, situarse y transformar el contexto en el cual se encuentran. La actual política educativa del país ha considerado como eje central el trabajo sistemático en el desarrollo de competencias y estándares de calidad con los cuales se pretende que los colombianos se formen para ser “ciudadanos que conozcan, piensen, analicen y actúen con seguridad”, en los distintos contextos en que se desenvuelven (MEN, 2010)

Los módulos se caracterizan por ser de poca duración, con el fin de que el estudiante aprenda a trabajar con objetividad y con alegría y a la vez pueda disfrutar y sentir el éxito de su

labor. En cada proyecto el estudiante elabora un producto en el cual pone a prueba sus competencias y habilidades.

Los docentes cuentan con herramientas pedagógicas que orientarán el proceso de aprendizaje de las asignaturas que no contemplan los módulos tales: como inglés y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicaciones-TIC-. De esta manera los estudiantes construirán conocimiento que les permita nivelarse y continuar en la escuela.

La estrategia Didáctica reposa sobre la perspectiva constructivista del aprendizaje, toda vez que tiene como fin que el alumno construya su propio aprendizaje, por lo tanto, el profesor en su rol de mediador debe apoyar al alumno para:

Enseñarle a pensar: desarrollar en el alumno un conjunto de habilidades cognitivas que les permitan optimizar sus procesos de razonamiento.

Enseñarle sobre el pensar: animar a los alumnos a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (metacognición) para poder controlarlos y modificarlos (autonomía), mejorando el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje.

Enseñarle sobre la base del pensar: quiere decir incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas, dentro del currículo escolar. En este sentido, el profesor “tiene un rol de mediador en el aprendizaje, debe hacer que el alumno investigue, descubra, compare y comparta sus ideas” (Tama, 1986:41)

En el apoyo que facilita el docente para estructurar esas fases del pensamiento está implicado el trabajo colaborativo, ya que en el desarrollo de habilidades cognitivas es donde el alumno compara, analiza, confronta, propone y plantea situaciones que generan una autoevaluación en su forma de pensar. Al respecto Torres (2005) opina: “en el grupo-clase es donde mejor se desarrolla la comunicación, la cohesión de sus miembros y la consecución de sus objetivos, dependerán de las interacciones existentes”, la comunicación es por tanto un elemento fundamental para la productividad del grupo en el ámbito intelectual y que esto responde al funcionamiento del grupo y los vínculos que se establecen en él.

Es en esta postura de la corriente constructivista en la que consideran algunos sustentos teóricos para el desarrollo del capital humano donde se perciben esas precisiones con el

fundamento de que los alumnos, a través de las interacciones, pueden moverse de un nivel de entradas a otro superior más complejo, o bien “lo que un niño puede hacer hoy con la ayuda del otro, lo podrá hacer solo después”. Según Magallanes (2011) en esta corriente cobra fundamental importancia el modelo denominado *Trabajo Colaborativo* “en el cual se hace relevante la participación de los docentes que atienden alumnos de situación de extraedad y el rol del maestro en las acciones del trabajo de aula”

Según Vigotsky (1983), citado por Magallanes (2011), al referirse sobre el *Trabajo Colaborativo* como una estrategia pedagógica de acompañamiento, “*facilita la identificación por parte del maestro y también de los miembros de cada equipo en su totalidad. En la interacción alumno-alumno se da la intersubjetividad planteada como condición necesaria para llevar dentro lo que está afuera, es decir, aprehender*”.

Se destaca la importancia del diálogo y de una comunicación asertiva, clara, entre los actores del proceso Enseñanza-Aprendizaje, siendo el docente el actor principal que ofrece un Alineamiento al grupo en consideración a los objetivos individuales de sus participantes. Es decir, se constituye en el líder facilitador del proceso en la que igualmente, los alumnos en consideración de *extraedad* (y en cualquier otro escenario escolar) contribuyen con el proceso mejorando su nivel de aprendizaje.

Siguiendo al autor menciona que se hace evidente el papel que la actividad externa desempeña en la construcción de la mente humana e intenta establecer un parentesco estrecho entre el desarrollo y la educación.

“En el campo social y educativo es determinante en su formación las interacciones que se presentan en cada ámbito ya que constituyen bases en las estructuras mentales del individuo que instrumentan una construcción vivencial de la realidad y su acción, que le permite objetivar a ésta” (Vigotsky, 1980)

Razón por la cual se atribuye que en la formación de cada individuo adquiere importancia: las relaciones e interacciones que se establecen en el entorno del alumno, la influencia que ejercen los diferentes agentes sociales en su esquema del pensamiento, es decir, en función de esos espacios de socialización y relaciones que se establecen dan pauta para el desenvolvimiento del individuo logrando un desarrollo humano íntegro, con fortalezas para los procesos de adaptación y respuesta a los desafíos que la sociedad le presenta en la dinámica social.

En la perspectiva de la corriente constructivista se da importancia al rol del maestro por lo cual Fernández y Melero (2005) comentan que se espera una formación de docentes otorgando una serie de encomiendas para organizar los aprendizajes en el contexto del aula, considerando los saberes de sus alumnos y respondiendo precisamente a las perspectivas de adaptación en la sociedad, sin embargo; los docentes formados están orientados a trabajar en situaciones semejantes a las de su formación profesional y la actividad que desarrollarán se fundamenta en esa perspectiva, por tal motivo se le da importancia a esa transición donde se construcción conocimientos, habilidades y actitudes, para que se ejerza con el matiz requerido las propuestas que movilizan esa dinámica laboral.

Fernández y Melero (2005:384), citando a Piaget afirman que hablar de docencia es comentar de la doble relación que se da entre la práctica del maestro en el salón de clase y las redes de relaciones establecidas entre maestro-alumnos, alumno - alumno, maestro-maestro y maestro-padre de familia, considerando que el espacio principal de convivencia de los maestros y alumnos es la escuela, sitio donde se construyen redes de comunicación que repercuten en la formación de alumnos y maestros, es decir el trabajo colaborativo es una estrategia que debe generar los vínculos en las diferentes dimensiones que conforman la comunidad escolar.

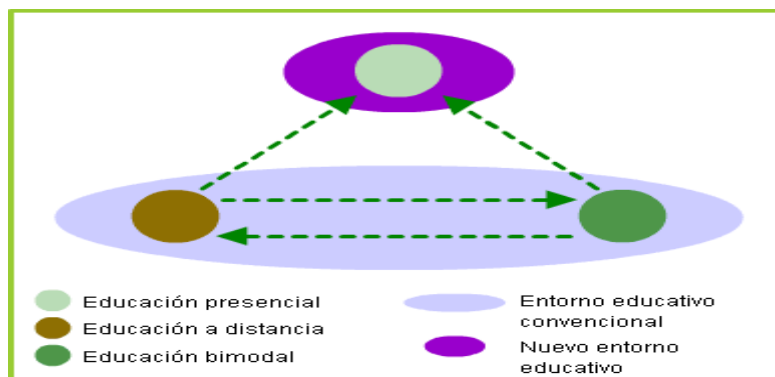
Extraedad y TIC como estrategia didáctica.

Abordando el concepto de la nueva Era del Conocimiento, se hace vital la incorporación de las llamadas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones-TIC-, a los modelos y estrategias institucionales en el proceso Enseñanza-Aprendizaje, como herramientas corporativas que vienen jugando un papel preponderante en todo tipo de organizaciones e instituciones, aportando al conocimiento y jugando un papel predominante al interior de la cultura y la sociedad, tanto a nivel colectivo como individual. Esto es, el Aprendizaje ha significado la consolidación de un elemento sustancial para el desarrollo de las organizaciones educativas, puesto que en última instancia es este, el Aprendizaje, como proceso, el que posibilita la evolución y adaptación en términos de eficiencia y eficacia para un individuo o colectividad, y dicho proceso implica como tal la asimilación de contenidos informacionales o, mejor aún, la producción y asimilación de información condensada bajo la forma de conocimiento. (Katz, 2009. p. 199)

Las TICs son una parte de las tecnologías emergentes y hacen referencia a la utilización de medios informáticos para almacenar, procesar y difundir todo tipo de información en las distintas unidades o departamentos de cualquier organización, especialmente en la labor de marketing y ventas, la instrumentación tecnológica es una prioridad en la comunicación de hoy en día, este importante cambio tecnológico marca la diferencia entre una civilización desarrollada y otra en vías. Es imposible hoy día ignorar el potencial de las TIC y especialmente el de Internet. (Katz, 2009)

En este orden de ideas, la implementación de las tecnologías tributan a la producción, transformación y *Absorción* del conocimiento, como el factor *sine qua non* de la orientación hacia el Aprendizaje continuo, el cual le permite producir nuevos conocimientos para lograr así innovadores desarrollos en las diversas áreas de manifestación humana y social.

Gráfica 4. Las TICs en entornos educativos.



Fuente: (Duart y Sangrà, 2000)

Si bien la incorporación de las nuevas herramientas de la comunicación y la información aportan ciertas ventajas al proceso educativo, la institución y sus diferentes agentes deben tener también en cuenta las dificultades y nuevas necesidades que puedan surgir. La implantación de las TIC's requiere de un mínimo de preparación para su uso y de la disponibilidad del equipo necesario (Rodríguez-Ardura y Ryan, 2001) obligando a las instituciones a realizar nuevas inversiones en equipos y redes de comunicación.

Respecto a los cambios que la tecnología promueve en cuanto al enfoque educativo se refiere, se requieren acciones de apoyo a la docencia mediante procesos de formación del profesorado, no solamente en el uso y manejo de la tecnología, sino también en lo referente a los

procesos pedagógicos de Enseñanza y Aprendizaje, para poder superar la aparición de posibles resistencias (Guzmán, 2004) y sacar el máximo provecho de las posibilidades que las TIC's ofrecen.

Éstas comporten también cambios organizativos que repercuten en la administración, puesto que no puede flexibilizarse la enseñanza de forma aislada (Salinas, 1999, p. 17)

Esta visión educativa está propiciando la aparición de nuevos tipos de instituciones educativas, ya que estas pueden formar redes de colaboración no solamente con otras instituciones educativas y colaborativas-empresa-ONG-, sino con otro tipo de organizaciones de carácter educativo con tal de dar respuesta a las demandas formativas de la sociedad (Adell, 1997, p. 27)

Según la UNESCO-UIS (2012) las TIC y educación en América Latina y el Caribe la conceptualizan:

Como ha sucedido en general con los procesos de modernización en el continente, la incorporación de las TICs a la educación es dispar y heterogénea, en un contexto general de rezago. Aunque en la última década los países de la región han hecho un esfuerzo considerable, apoyado por la iniciativa de la cooperación internacional. La incorporación de las TICs a la educación –en el marco de su aplicación a otras áreas como instrumento de desarrollo– resulta fundamental en las Metas Milenio del 2000.

Esta posición coincide precisamente con los objetivos (10) trazados en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, comúnmente denominada *La Era del Conocimiento*, a ser logrados en el 2015, por los diferentes países de la región, y como una política de Estado como estrategia a ser incorporada para facilitar el proceso Enseñanza-Aprendizaje, especialmente para mitigar las falencias de recursos destinados a las poblaciones más vulneradas como las de situación de *extraedad*.

Al realizar un diagnóstico sobre la efectividad en la adopción e implementación de las TIC al sector educativo de la región, Sunkel (2011), manifiesta un ambiente desolador en materia de telecomunicaciones, tanto al acceso de las TIC como a su uso y resultados asociados a los objetivos pretendidos en el proceso de enseñanza. En materia de acceso a los PC con software

educativo e internet en el hogar el año 2000 llegaba solo al 15% de los hogares de la región, indicador que sube a 19,1% en 2006.

Continuando con su análisis, y de cara a la problemática de las TIC en los escolares, Sunkel (2011), manifiesta que: “*el principal uso que dan los escolares de la región que acceden a las TICs es recreativo: jugar, oír música y la comunicación electrónica (sobre todo esta última) constituyen los principales usos de las TICs por parte de los escolares de la región.*”

Ante esta posición de Sunkel, se pronuncia Espejo (2011) quien recupera o cuestiona la utilización de las TICs en los ambientes escolares, al reconocer que en los últimos años dichas TICs se han incorporado de forma importante en su uso orientado a tareas escolares, gracias a su adopción en un mayor número de instituciones escolares de la región, de tal suerte que:

La introducción de una herramienta técnica no produce, necesariamente, modernización de las relaciones sociales en contextos de precariedad o pobreza. Lo que plantea un enorme desafío a las políticas educativas: no solo se trata de garantizar acceso, sino de producir prácticas distintas. Por lo mismo, no es suficiente observar la incorporación de las TICs al proceso educativo restringiéndose meramente al acceso (por ejemplo número de computadores por alumno), sino fundamentalmente mapear sus usos y prácticas asociadas.

Finalmente, como se mencionó, la medición de resultados en la aplicación de TICs al proceso educativo, es todavía insuficiente. Cox y Marshall (2007) indican que si bien la relación es positiva, la investigación tiene dificultades para aislar el efecto de las TICs en los análisis con base a resultados de pruebas estandarizadas, y para generalizar los resultados de pequeños estudios que cuenten con grupos de control. (Claro, 2010)

Evaluación del Moldeo según el Ministerio de Educación Nacional-MEN.

Fortalezas y debilidades de las estrategias.

Cuando se aborda un diagnóstico que determine Fortalezas y Debilidades de un programa como el que ocupa, la metodología sugerida normalmente se hace a partir de fuentes primarias, aunque las secundarias (de segunda mano) igualmente pueden arrojar confiabilidad e imparcialidad.

Para este caso se tuvieron en cuenta fuentes secundarias (estudios ya realizados) y percepciones de los actores comprometidos. En este caso las posiciones desde lo público y un

estudio o investigación de corte social realizada por la universidad del Rosario acerca de la evaluación de los Modelos Educativos Flexibles-MEF-, obviamente, incluyendo el de *Extraedad* por ser el tema bajo estudio.

Fortalezas:

Según el Ministerio de Educación Nacional-MEN, sus evaluaciones son las siguientes (MEN, 2014)

Ha sido responsabilidad de los rectores y directores el cumplimiento cabal de esta determinación, así como del reporte anual en la Resolución 166 de 2003 y en el formulario DANE C-600 para el sector oficial y no oficial y la aplicación de todos los procedimientos legales que demanda la aplicación, control y seguimiento de los Modelos Educativos Flexibles.

Como resultados de la implementación de dichos Programas se han identificado los siguientes:

1. Los MEF, se han convertido en una valiosa opción de estudio para la población rural y urbano-marginal beneficiaria, toda vez que sin ellos un alto porcentaje de estudiantes estaría por fuera del sistema. Estos corroboran la importancia de la flexibilidad en horarios y metodologías de trabajo.
2. El impacto de los proyectos pedagógicos productivos, es uno de los resultados importantes en el desarrollo de los modelos. Algunos a mencionar son como a) un aprovechamiento de recursos en veredas y fincas, b) la cohesión de la comunidad educativa en torno a intereses comunes, c) la utilización de técnicas de producción más calificadas, d) la generación de vínculos entre la escuela y otros establecimientos públicos o privados, e) la valoración por el trabajo agrícola y f) la reducción de migración de los jóvenes.
3. La participación de los estudiantes en los diferentes espacios y actividades de su comunidad, especialmente en aquellas tareas asociadas con proyectos de beneficio general. Del mismo modo, la consolidación de grupos y comités estudiantiles y la organización de los docentes/tutores para apoyar los procesos educativos y de capacitación.
4. Los MEF, presentan un avance significativo de los estudiantes en las pruebas externas nacionales, al contrastar los resultados de las pruebas antes y después de su implementación”

5. En el marco de ofrecer educación con equidad e inclusión se identifica como resultado significativo, el proceso de identificación y búsqueda de los niños y los jóvenes por fuera del servicio, el diseño y aplicación de estrategias para su vinculación y permanencia, en especial en las poblaciones afectadas por la violencia.

A modo de Debilidad consideran que hay una clara deuda educativa con el campo, toda vez que en el sector rural colombiano, el aislamiento y el uso del trabajo infantil para la generación del ingreso familiar, así como el bajo nivel de escolaridad de los padres, tienen un impacto negativo en el acceso de los niños a la escuela. Las tasas de deserción y repitencia son más altas en las zonas rurales que en las urbanas, así como el número de niños que nunca ha sido atendido por el sector educativo.

La tasa de cobertura en las áreas rurales es de 30% comparada con 65% de las urbanas, y la tasa de deserción a nivel rural es de 10.9%, mientras en las ciudades ésta es de 2.5%. La participación en los programas de preescolar es de menos de 4% en las zonas rurales.

Esta realidad constituye un reto monumental, y para lograrlo el Ministerio de Educación Nacional-MEN-, ha impulsado y puesto en marcha el Programa de Educación Rural. Si bien lo que comenzó es la primera fase (tres años), la solución a un atraso de la dimensión del colombiano, se resolverá necesariamente a largo plazo.

El Programa por lo tanto apunta a que los niños entre 5 y 15 años tengan acceso a una educación de calidad a todos los niveles: preescolar, primaria y secundaria, donde la oferta es prácticamente inexistente. (MEN, 2011)

Propuesta del MEN para mitigar estas Debilidades:

Cambio de modelo:

Atender estos retos supone un cambio en el modelo, pues trasladar la escuela urbana al sector rural no necesariamente funciona. Las distancias entre veredas, así como la cantidad de alumnos existente en cada una, hacen imposible una escuela como la urbana, con profesores y alumnos para cada grado de la educación básica. Por esa razón, la alternativa tiene que ser modelos educativos más flexibles, que introduzcan la organización de pequeños grupos trabajando con estrategias de educación personalizadas y colaborativas, buenos

materiales educativos que permitan el avance gradual de los alumnos, así como lazos estrechos con la comunidad a través de proyectos de desarrollo local. (MEN, 2011)

Para atender las necesidades de primaria, el programa incluye varias estrategias:

Fortalecer la escuela nueva: es decir, el modelo que combina varios cursos con uno o dos maestros, el aprendizaje en grupo e individual, apoyo niño a niño, la adopción de nuevos métodos de enseñanza centrados en la participación de los niños, un nuevo rol del maestro como orientador y facilitador del aprendizaje y un nuevo concepto de guías de aprendizaje o textos interactivos.

Gracias a este modelo, Colombia ha logrado ofrecer una educación primaria completa en las pequeñas escuelas rurales y mejorar su calidad.

Implementar la Aceleración del Aprendizaje: es una metodología dirigida a remediar los problemas y costos de la *extraedad*. Es decir, cuando los niños pierden el año repetidamente, y por su edad, se van quedando por fuera del sistema. Esta metodología se enfoca en los primeros 5 años de la escuela y su implementación se basa en una fuerte participación de las políticas locales.

Cada una de estas iniciativas tiene de particular, que están orientadas a proyectos pedagógicos-productivos relacionados con el desarrollo rural.

Otras propuestas que el Programa de Educación Rural impulsará son S.E.R., (Servicio de Educación Rural desarrollado por la Universidad Católica de Oriente), el método CAFAM de capacitación en primaria y para adultos, entre otros.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS DEL PROGRAMA DE ACELERACIÓN DE APRENDIZAJE-AA-, EN EL MUNICIPIO DE BELLO

Retomando los lineamientos del MEN, particularmente en materia de la práctica pedagógica docente, esta se refiere a las acciones y actividades a través de las cuales el docente participa en el proceso de *Enseñanza- Aprendizaje* de los conocimientos o saberes.

Es a través de dichas prácticas pedagógicas que se desarrolla el discurso pedagógico en la interacción entre los participantes y mediante la comunicación. En esa medida, la práctica pedagógica se mueve en el campo de las relaciones y los contenidos. Basil Bernstein, (1998), citado por Ortega (2.000:104), plantea que a la práctica pedagógica se refiere “*a un contexto social fundamental a través del cual se realiza la reproducción y producción culturales*”. En este orden de ideas, y contextualizado desde el modelo Flexible, Aceleración del Aprendizaje, caso los estudiantes de las instituciones del municipio de Bello, objeto de estudio, en esta medida el concepto trasciende la relación pedagógica tradicional docente- alumno.

Para abordar dicho Moldeo Flexible, en la práctica, se enmarcan desde lo social como campo relevante del profesional de esta disciplina. Esta realidad hace pertinente abordar los planteamientos de Ortega (2000) y Díaz (1985), en los cuales se encuentran coincidencias en términos de sus planteamientos sobre las reglas constitutivas de la práctica pedagógica que la orientan y la definen en relación con los alcances y límites, el qué y el cómo de la prácticas. Un primer grupo lo constituyen las reglas de relación *social* definen las relaciones de poder entre docente y estudiantes, la posición y el rol de cada uno en el espacio educativo y lo que se espera de cada uno de acuerdo al lugar que ocupa. Esa jerarquía puede ser explícita o implícita.

Como lo expresa Díaz: “*Se espera que el aprendiz aprenda a ser un tipo particular de aprendiz y que el transmisor aprenda a ser un tipo particular de transmisor. Estas reglas determinan la forma jerárquica de la transmisión. Ellas establecen sus reglas de conducta*” (Díaz, 1985: 46)

Para Díaz, (1985) si las jerarquías son explícitas, se evitan ambigüedades y los sujetos están intrincados en una relación de dominación y subordinación claras. Esto es, cuando no son explícitas, el estudiante, o educando puede jugar un papel importante en el proceso, sobre sus actos, su comunicación, pero se enmascara la relación de poder, pues siempre, existirá la regulación o el control social del grupo de pares.

Bajo estos antecedentes que enmarcan los Modelos Flexibles en el espectro pedagógico y toda su praxis del proceso *Enseñanza-Aprendizaje*, es importante, antes de proceder al desarrollo del proyecto en lo concerniente al trabajo de campo, tanto en la institución Juan XXIII como en Playa Rica, ambas acogidas al programa AA desde hace 5 y 8 años respectivamente, vienen implementando el modelo pedagógico denominado “Pedagógico Social-Cognitivo”, el cual basa los éxitos de la enseñanza en lograr que los estudiantes aprendan a pensar, se auto enriquezcan en su interioridad con estructuras, esquemas y operaciones mentales que les permitan pensar, resolver y decidir con éxito situaciones académicas y vivenciales.

Según este modelo, Ministerio de Educación Nacional (MEN) en su pedagogía se debe cumplir tres requisitos o exigencias:

- Los retos y problemas a estudiar son tomados de la realidad.
- El tratamiento y la búsqueda de la situación problemática se trabaja de manera integral, se trabaja en comunidad en su contexto natural.
- La evaluación en la perspectiva tradicional y en la conductista está dirigida al producto; mientras este modelo pedagógico social es dinámico, ya que se evalúa el potencial del aprendizaje que se vuelve real gracias a la enseñanza, a la interacción del estudiante con aquellos que son más expertos que él.

De acuerdo al cumplimiento de estos requisitos, tanto la institución educativa Juan XXIII como Playa Rica, ambas del municipio de Bello, logran una integración con los propósitos

establecidos con El Modelo Educativo de Aceleración del Aprendizaje que se sustenta en la “Pedagogía del Éxito” Lo cual se estructura en aspectos como los siguientes (MEN):

- El fortalecimiento de la autoestima debido a que los estudiantes de *extraedad* y, especialmente los desplazados han sufrido experiencias de fracasos y desarraigo que requieren ser reparadas y superadas, para movilizar nuevos aprendizajes.
- La organización de proyectos que motivan el interés de los estudiantes, relacionan contenidos de las diversas áreas del conocimiento y producen aprendizajes significativos.
- El proceso de evaluación que es entendido como una actividad constante en la que participan el estudiante como individuo y como miembro de un grupo, y el docente como facilitador y “provocador” de los aprendizajes.

Es ésta la razón porque ambas Instituciones le vienen apostando al programa *Aceleración del Aprendizaje*, como su principal Modelo Pedagógico.

Para De Zubiría (1994), *“los modelos pedagógicos le asignan así, funciones distintas a la educación porque parten de concepciones diferentes del ser humano y del tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar”*.

Lo anterior, porque se orienta a una necesidad sentida por la comunidad y se adecua como complemento, no sólo a su visión y misión, sino y, sobre todo, a su modelo pedagógico.

Como principal aspecto metodológico se utilizó el *Enfoque Hermenéutico* para la interpretación de los resultados obtenidos a través del trabajo de campo, ya que dicho enfoque:

Se centra en la perspectiva del diálogo entre los participantes y el investigador; a través del diálogo generan una reflexión crítica sobre la experiencia tanto para los participantes (actores sociales) como para el investigador y los agentes sociales. Aquí se pone en consideración la necesidad de entender a los actores de los proyectos socioculturales y educativos en el desarrollo de razones prácticas reflexivas, mediante una serie de procesos que permiten hacer explícitos y ponen en claro: intencionalidades, predisposiciones, hipótesis, sentidos y valoraciones que subyacen en la acción (Ghiso, 1998)

Así mismo, a través del *relato* y la aplicación de las encuestas y entrevistas a los diversos actores sociales, se logra la *Reconstrucción* que busca un relato de la experiencia de dichos actores participantes (Mosquera, 2006)

Como lo expresa Campo y Mosquera (2006):

“Tiene un carácter etnográfico buscando provocar el relato de la experiencia por parte de los sujetos involucrados a través de historias de vida, talleres educativos y entrevistas individuales y grupales; partiendo del deseo que tenían los participantes de contar la historia y no de criterios de representatividad o distribución estadística”

De acuerdo con su planteamiento, el trabajo de campo aunque no tiene como objetivo crear un macrorelato, si tiene toda la intencionalidad de entrar a identificar y corroborar, como estudio de –Caso- aplicado en el municipio de Bello, si realmente lo presupuestado a través del Ministerio de Educación Nacional-MEN-, y sus diversas Secretarías de Educación, en lo que ellos llaman Canasta Educativa, entre otras directrices, si se viene cumpliendo de acuerdo a las percepciones de los actores sociales bajo estudio.

A partir de dicho trabajo de campo basado en fuentes primarias (sujeto de estudio) (Cabrejos 1999), se busca llegar a una interpretación o comprensión de los relatos y los resultados de las fuentes consultadas, es decir, como lo afirma Zúñiga (1997):

...es la etapa que busca comprender e interpretar la experiencia a partir de los relatos de los participantes...como labor interpretativa implica la construcción de principios de legibilidad desde donde se reconstruyen movimientos sentidos al interior de las distintas interpretaciones de la experiencia.”

Por último, al indagar varios Sujetos de estudio, coordinador del Programa *Aceleración del Aprendizaje*, directores de instituciones, docentes, cuidadores y alumnos, sobre el mismo tema, es prudente considerar el análisis Comparativo, es decir, continuando con Zúñiga (1997), permite al investigador exponer las diferentes percepciones de los actores sociales.

Con respecto a los actores involucrados en el proceso de recolección de información responde a los siguientes roles:

Coordinadora del programa Aceleración del Aprendizaje: con dependencia directa de la Secretaria de Educación de Bello, tiene como misión principal velar por el cumplimiento del Programa en todos sus frentes, tanto en materia logística como de cumplimiento curricular; así mismo, coordina todas las acciones que, en materia de capacitación y asignación de recursos se trasladan a las diversas instituciones educativas, incluyendo las necesidades de plazas (docentes vacantes) y su proceso de acompañamiento.

Directora Institución: encargada de coordinar la institución tanto en la parte administrativa como académica. Es la persona encargada de dar las pautas para los procesos formativos a los docentes para la aplicación metodológica del plan de aula, y la aplicación de las normas del plan de convivencia. Es el puente entre la institución y la comunidad. Fue uno de los actores importantes en la reconstrucción de la experiencia por su conocimiento del proceso ya que no existe un archivo que documente la trayectoria de ambas instituciones y principalmente del programa de *Aceleración del Aprendizaje*.

Docentes: son los facilitadores de los procesos formativos de los estudiantes; enseñan, orientan y pretenden formar a los jóvenes en *extraedad* en los valores de respeto, tolerancia, honestidad; y lo más importante, intentan establecer una relación afectiva con ellos. Los docentes, participaron activamente en las actividades propuestas en la etapa de reconstrucción de la experiencia mediante la aplicación de la entrevista.

Alumnos: fueron dos grupos integrados por 60 jóvenes; 39 hombres y 21 mujeres de edades comprendidas entre los 9 y 16 años, participantes del programa de *Aceleración del Aprendizaje*; todos ellos residen en el municipio de Bello, en los barrios: Playa Rica, Pachelly, La Cumbre, El Mirador, El Carmelo, Barrio Pérez, Preciosa Sangre, Niquia y El Congolo; pertenecen al estrato 1; el 39% son afro descendientes; provienen de familias con bajo nivel de ingresos y baja escolaridad.

Padres de familia o cuidadores: son el público fundamental del proceso, responde a los padres o cuidadores en el proceso educativo, aunque es poco o nula, situación que tiende a afectar su desempeño escolar, según lo expresado por los docentes. Algunos de estos jóvenes

están al cuidado de las abuelas, tías o madrastras; antes de iniciar su vinculación al programa, aunque estaban escolarizados, se encontraban atrasados en su nivel educativo según los parámetros del Ministerio de Educación Nacional: con 12 o 13 años se encontraban cursando segundo o tercero de primaria.

En el siguiente cuadro, se sintetiza la ruta seguida para la recolección de información:

Cuadro 2. Actores sociales.

Tipo de instrumento	Público objetivo	No. entrevistados	Objetivo del instrumento
Entrevista	Coordinadora del programa	Una	Recolección de información desde lo público e institucional.
Entrevista	Directoras de institución	Dos directoras: IE Playa Rica y la IE Juna XXIII	Recolección de información desde lo institucional y pedagógico
Entrevista	Docentes	Siete docentes.	Recolección de información desde lo pedagógico y curricular
Entrevista	Padres de familia	12 al azar de ambas instituciones: 4 de la IE Juan XXIII y 6 de la IE Playa Rica.	Recolección de información desde la percepción del desarrollo integral del niño o adolescente
Entrevista	Alumnos	10 alumnos: seleccionados de las encuestas que manifestaron rasgos negativos.	Recolectar información desde la percepción del programa y su vinculación familiar
Encuesta	Alumnos	60 alumnos: 30 de cada institución educativa	Recolección de información para romper el hielo y medir su percepción emocional.

Fuente: estudio propio.

Con el fin de lograr un acercamiento de tipo institucional respecto al programa *Aceleración de Aprendizaje-AA-*, se contó con la colaboración de la Coordinadora del municipio con dependencia directa de la Secretaria de Educación del municipio de Bello. En su relato sobre los cuestionamientos realizados considera que el programa *Aceleración del Aprendizaje* es de gran beneficio por que posibilita a los estudiantes avanzar en su proceso y nivelarse con los compañeros de su edad, lo que a su vez, permite mejorar la disciplina el colegio en general.

En cuanto a la participación de la Alcaldía desde el inicio del Programa ha sido un verdadero garante en el cumplimiento misional de las diversas instituciones de Bello, gestionando la apertura del programa en las diversas instituciones.

Según la Coordinadora, pese a lo anterior, algunas instituciones carecen de los Módulos o guías para la implementación del programa por lo que les toca por cuenta propia reproducir algún material, que es responsabilidad del Estado a través del Ministerio de Educación, y ante lo cual las secretarías municipales, como la de Bello se encuentran maniatadas ante la no llegada de todos los recursos. Pero en general, se ha contado con lo necesario para los educandos.

Gracias a Dios las diferentes instituciones de Bello que hoy ejecutan el Programa Aceleración del Aprendizaje, cuentan con directivos de muy buen perfil y compromiso para el desarrollo del programa; pero nos encontramos igualmente con una desfavorable situación, y es precisamente el manejo contractual que se da a los docentes, que siendo la columna vertebral del Programa se les trata como contratista de cualquier nivel, oficiales de construcción, mantenimiento, etc.; es decir, no se les da el estatus que merecen y eso, por razones obvias, los desmotiva, por que hoy están y mañana no saben si se les renueva el contrato, entonces esto crea desertión de docentes y falta de continuidad en los programas. Pero pese a esta gran debilidad, Bello cuenta en general, en todas estas instituciones con docentes de alto perfil, no solo en sus conocimientos curriculares y pedagógicos sino en su carisma y capacidad de integración frente a los actores del programa, especialmente en el trabajo con los padres de familia que es fundamental para el éxito de este programa (Nelly Bedoya, 2014)

Al indagarla acerca de la participación de los cuidadores o familiares como eslabón clave para el éxito del programa Aceleración de Aprendizaje, manifestó:

Otro aspecto muy importante que nos llena de gratitud, es que encontramos en su mayoría, padres de familia con un alto compromiso en el proceso de educación de sus hijos y protegidos, y un permanente apoyo a las instituciones para acompañar y controlar el proceso Enseñanza-Aprendizaje. Lógicamente que nos encontramos, desafortunadamente, con un perfil de algunos tutores o cuidadores que traen sus niños a las instituciones únicamente para liberarse de esta responsabilidad de cuidarlos (Nelly Bedoya, 2014)

Al abordar el tema de Fortalezas y Debilidades o aspectos a mejorar del programa *Aceleración del Aprendizaje*, la coordinadora fue enfática y manifestó:

Siendo muy consecuente y objetiva con esta importante pregunta, la verdad es que las principales fortalezas del Programa se ven reflejadas en varios aspectos muy contundentes: el continuo avance de los niños, en segundo lugar la autonomía que han venido adquiriendo, y en tercer lugar se ha fortalecido y logrado el principal objetivo del Programa, y es el trabajo en equipo como sinónimo de Convivencia, pues este último aspecto es el que comúnmente causa los principales trastornos en las instituciones por la incompatibilidad de los diversos perfiles con que ingresan los niños a las instituciones, mucho rencor, disociación, conflictos, matoneos, y actitudes de rebeldía. (Nelly Bedoya, 2014)

Por esta razón, la convivencia constituye un factor relevante del programa *Aceleración del Aprendizaje*, toda vez lo que busca es lograr la socialización de los actores involucrados con el niño y adolescente, pues esta es una causa de mejoramiento de relaciones interpersonales. La convivencia, de acuerdo con lo planteado por diversos autores, hace alusión a la coexistencia del ser humano, como ser social; es decir, como sistema interrelación e interdependencia, de compartir la existencia al lado de otros y otras.

“La operacionalización de la convivencia incluye el establecimiento de normas, no sólo enfatizando el respeto y la tolerancia a lo diferente, sino a lo que nos une, en lo que se converge: un espacio, un tiempo, tareas, responsabilidades, recursos.

Comprenden un cambio de actitudes, la regulación de los conflictos y la identificación de las personas con la convivencia grupal o colectiva. Como explica Savater (2004) la diferencia entre las personas es un hecho, pero la verdadera riqueza humana no es la diferencia, sino por el contrario es la semejanza” (Berra y Dueñas, 2012)

Y agrega la Coordinadora: *Por su parte lo que tiene que ver con mejoras indiscutiblemente es la falta de ayudas didácticas, más tecnología, ayudas audiovisuales y las mismas locaciones que deben ser más adecuadas en sus espacios. Estas carencias se reflejan necesariamente en el deterioro o lentitud del proceso de Aprendizaje.*

Hay que tener en cuenta que los objetivos del Programa no solo están asociados al logro de la convivencia sino a un desarrollo integral. Tal como lo plantea el MEN, (2011):

Con el fin de lograr que los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en extra-edad adquieran las competencias que necesitan para nivelar su primaria y promoverse a sexto grado, el Modelo educativo de Aceleración del Aprendizaje se centra en los siguientes objetivos:

- Lograr que los estudiantes se sientan capaces y seguros de sí mismos para aprender y para actuar en los diferentes ámbitos de sus vidas a través del rescate y el fortalecimiento de su autonomía.

- Desarrollar y/o fortalecer las competencias básicas relacionadas con el manejo de las habilidades comunicativas básicas que tienen que ver con la expresión oral y escrita, la solución de problemas matemáticos, la consolidación del pensamiento científico, la comprensión y el análisis de diferentes situaciones, y problemas de la vida social. De la misma manera, se trabajan competencias transversales tales como: el trabajo individual de manera organizada y disciplinada, el trabajo en grupo, el trabajo colaborativo, la planeación de actividades para obtener un resultado concreto, la evaluación de procesos y productos y la toma de decisiones ilustradas, las cuales son altamente valoradas en los contextos escolar y laboral.

- El desarrollo de los proyectos de Aceleración del Aprendizaje también contribuyen en la formación de valores ciudadanos, especialmente la responsabilidad, el respeto por sí mismos y los demás, el conocimiento de los derechos y la valoración de las diferencias, la tolerancia, la confianza personal y en los otros. Éstos son la base para la construcción de un tejido social sólido, que seguramente contribuirá a la paz y el desarrollo sostenible de las comunidades.

Vale resaltar de esta intencionalidad Estatal, que igualmente sobre lograr esa convivencia prima el deseo de hacer ciudadanos de bien y comprometidos con el Estado de Derecho, lo que implica una integración total de los actores y por ende, sujetos activos del desarrollo social.

Por último, y no menos importante, respondiendo a las estrategias curriculares y pedagógicas como directrices del Estado, se abordó la pregunta que tiene que ver con las estrategias que se han venido implementando en las instituciones de Bello. Al respecto la Coordinadora expresó:

Indiscutiblemente el éxito que hemos logrado en la implementación del Programa ha sido gracias al diseño del Trabajo por proyectos y la metodología del Trabajo Participativo”. El primero, porque se ha convertido realmente en un indicador de medición, que Yo como coordinadora requiero para evaluar tanto los docentes como el cumplimiento del programa; en cuanto al trabajo Colaborativo, este involucra todos los actores en el proceso, desde directivas, docentes, padres de familia, y por supuesto esta Coordinación que es la encargada de liderar todo el proceso, tanto en su ejecución como en su control y supervisión. (Nelly Bedoya, 2014)

Se rescata de esta apreciación la metodología que sigue a través del trabajo Colaborativo, por ser este un instrumento envolvente que involucra, valga la redundancia, todo actor, llámese Estado o instituciones privadas y demás sujetos que de una u otra forma tengan que ver con el éxito que persigue el Programa *Aceleración del Aprendizaje*. Al respecto, Senge, (2002), lo define:

Es una estrategia de organización grupal que compromete a los agentes que conforman una organización: aula, escuela, zona, sector, etc., a trabajar de forma conjunta para alcanzar metas comunes. Esta forma de trabajo busca que los docentes ayuden a los alumnos a participar convirtiéndose en protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje y en la toma de decisiones. Mediante esta dinámica de interacción de los participantes se aprovecha su diversidad, estilos para aprender, los distintos conocimientos, su cultura, habilidades previas.

El aprendizaje colaborativo exige tener metas comunes, responsabilidades individuales e igualdad de oportunidades, las metas grupales son estímulos dentro del aprendizaje colaborativo que facilitan crear un espíritu de equipo y alientan a los estudiantes a ayudarse entre sí. La responsabilidad individual requiere que cada miembro del grupo en colaboración con otros, muestre sus capacidades en los conceptos y habilidades que se enseñan. La Igualdad de oportunidades para el logro del éxito significa que todos los estudiantes, más allá de sus habilidades previas, puedan ser reconocidos por su esfuerzo personal en el contexto del aprendizaje colaborativo se parte de organizar a los alumnos en pequeños grupos, el alumno aprende a comprometerse, negociar y motivar a sus compañeros alrededor de una tarea común.

Para ampliar, y en cierta forma corroborar algunos aspectos administrativos y pedagógicos suministrados por la Coordinadora Nelly Bedoya, se logró una aproximación a dos directoras de planteles logrando una valiosa información de puntos relevantes:

“Creo que todos los que estamos comprometidos con este Proceso Aceleración del Aprendizaje, mal haríamos en descalificar los beneficios que persigue, aunque si quiero ser clara, sin considerar que realmente el Estado esté comprometido con su ejecución, pues como decimos –se la metieron toda al diseño del programa-, aunque en la práctica deja mucho que desear...aunque a verdad desconozco los lineamientos del municipio de Bello en su Programa o Plan de Desarrollo Municipal y la forma como lo articulan al PEI del programa Aceleración del Aprendizaje.” (Blanca Patiño, Directora institución)

Sobre este particular, se considera que la información institucional de tipo estatal ha sido clara, muestra de ello es una de las más importantes circulares (número 496) correspondiente a la Conformación de grupos para la atención a la población en *Extraedad*.

Dicha circular fue dirigida a todos los rectores de Instituciones Educativas Urbanas y Rurales de los 117 Municipios No Certificados del Departamento de Antioquia, haciendo énfasis en la exigencia por parte de la Secretaría de Educación con la Resolución 4731 publicada el 11 de febrero de 2010, la cual regula la prestación del servicio educativo de la población en extra edad matriculada en la básica primaria en las Instituciones Educativas oficiales de Municipios No Certificados del Departamento. Su énfasis se orienta a la organización y logística que deben

garantizar las instituciones para lograr que el programa *Aceleración de Aprendizaje* garantice la promoción de los niños año a año, en el marco de la eficiencia y eficacia en cuanto a su calidad y cualificación académica.

Para su cumplimiento, la Secretaría de Educación en alianza con Dividendo por Colombia y el apoyo y compromiso de las Escuelas Normales Superiores, procederán a desarrollar los procesos de formación y asignación de canastas educativas para cada una de las aulas de Aceleración del Aprendizaje.

Agrega la Directora de Institución:

Un de las principales dificultades es la inadecuada coordinación de los grupos, pues tratándose de niños y niñas en estado de alta vulneración que requieren de procesos especiales, los grupos de 25 son supremamente grandes, pues esto amerita un proceso más personalizado por la desigualdad de muchos factores, como convivencia, niveles de conocimiento, edad, y su propia situación intrafamiliar que afecta a todo en general; no menos preocupante es la falta de recursos. El Estado se dio a la tarea de formular un excelente programa, pero dejó las instituciones sin recursos didácticos, no hay ayudas profesionales como sicólogos, trabajadoras sociales que participen con los niños y sus cuidadores; en fin estamos sin recursos, a excepción de unas instalaciones y unos docentes en muchos casos desmotivados precisamente por estas carencias; aún más, no son suficientes pues un docente por grupo de 25 niños es lo que se presenta regularmente en la educación, que valga la redundancia, regular, y aun así no se logran los mejores resultados en los procesos académicos. (Blanca Patiño, Directora institución)

Lo más grave aún es que a esta situación se suma la falta de recursos económicos de los padres, pues muchos de ellos en extrema pobreza es imposible que entren a participar con recursos económicos para suplir tantas necesidades internas, pues con la problemática interna en sus hogares, muchos de ellos envían sus hijos a estudiar sin un desayuno, esto lógicamente desencadena en problemas de convivencia y deserción escolar.

A nivel de estas fortalezas del programa, expresa la Directora:

Yo diría que la responsabilidad que asumimos los que estamos bajo esa custodia de proteger los niños y lograr en ellos su desarrollo académico y emocional; pero las debilidades opacan muchas cosas buenas para esos propósitos, y es precisamente la falta de recursos para ayudas didácticas; definitivamente no hay herramientas con que trabajar, salvo las grandes capacidades pedagógicas y el compromiso que manifiestan nuestros docentes.

Ante esta situación es urgente que la Secretaría nos apoye en material didáctico, y más importante, personal para atender las enfermedades de los niños, que se ha convertido en el principal motivo de deserción y ausentismo escolar. (Blanca Patiño, Directora institución)

Una vez apropiada esta información de tipo administrativa se siete docentes de las dos instituciones para conocer su percepción respecto al Programa en general, tanto en sus aspectos administrativos como pedagógicos. La Entrevista, como se aprecia en los anexos, está compuesta por preguntas de opinión abiertas, por lo tanto para su análisis se acude al método denominado *Análisis de Contenido* que “consiste en extraer algunos factores comunes y no comunes del total de respuestas” (Cabrejos, 1999)

Entre los aportes más destacados de estos docentes se logró contar con un mapa conceptual que involucra todos los actores más cercanos a la ejecución del Programa, por considerarse a éstos, los docentes, como personal de Primera Línea al proceso Enseñanza-Aprendizaje del programa *Aceleración del Aprendizaje*.

Preocupante sería el calificativo, pero todos los docentes (7 entrevistados), al igual que las Directoras y Coordinadora del programa *Aceleración del Aprendizaje*, consideran que la vocación como tal del programa es aplaudible porque permite a los niños y niñas su nivelación y progreso escolar, “*pero lo más nefasto del programa, excelente por demás, es que mientras no haya inversión en ayudas de todo tipo, infraestructura, ayudas didácticas, personal idóneo, más personal para reducir esos grupos tan numerosos, no se logrará la buena intención del programa*” (Mercedes Arteaga, docente IE Playa Rica)

Al indagar en este importante público acerca de su percepción sobre la articulación del Plan de Desarrollo Municipal del municipio de Bello con el programa *Aceleración del Aprendizaje*, no tienen conocimiento alguno ni sobre el PDM ni sobre su articulación, lo que sí tienen claro es que no ven apoyo alguno por parte del municipio, excepto, como lo plantearon los demás entrevistados, aparte de unas instalaciones y una planta de docentes (insuficiente, agrega la docente Mercedes Arteaga, IE Playa Rica), “*no vemos ningún compromiso oficial*”.

De hecho, el Capítulo 4. Diagnóstico Por Líneas del Plan de Desarrollo Municipal de Bello, 2012-2015, Ciudad Educada y Competitiva, al referirse al numeral 4.1 Línea 1: Ciudad Con Calidad De Vida en su numeral 4.1.1 Educación, expresa solo ante “*la necesidad de*

Articulación de la educación media, educación superior y educación para el trabajo: En el 2011 el porcentaje de estudiantes de educación media articulados con la educación superior y la educación para el trabajo llegó a tan solo el 37%, esto se debe en parte a la ausencia de programas pertinentes en el mundo laboral y el desinterés de los estudiantes.

Es decir, en el Plan de Desarrollo Municipal de Bello no hay directrices claras sobre las estrategias e inversiones descentralizadas para destinarlas a los Modelos de Educación Flexible-MEF.

Coinciden igualmente cinco de los docentes que la situación actual de la Institución es muy delicada, pues dadas las necesidades cognitivas de los estudiantes no se cuenta con los materiales, ni el espacio suficiente para atenderlos, aparte se presenta la heterogeneidad de estudiantes en edades y niveles cognitivos que dificultan el proceso.

“...es más, cuando se habla de Canasta Educativa en el programa a través del Ministerio, no se da cumplimiento a los recursos de dotación que por ley deberían otorgarse al programa, pero solo entregan unas cartillas y...” defiéndase! Si usted mira las ayudas didácticas son las mismas que se otorgan a los estudiantes regulares, es decir, a la población Extraedad, que es especial en muchos sentidos, no la diferencian de acuerdo a sus necesidades y le dan un tratamiento como si fueran estudiantes regulares que aprenden con lo básico, y más grave aún, los estudiantes regulares no tienen tantos problemas familiares y de convivencia como los de Extraedad (Patricia Gómez, docente IE Juan XXIII)

Continuado con la circular número 496/2012, se deja entrever el nivel de compromiso del Estado con el deber ser de su política, al hacer énfasis en el manejo de los recursos didácticos y la asistencia técnica en materia de capacitación docente, tal como lo exige el MEN a través de la consolidación de la *Canasta Educativa*.

De igual forma, la mayoría de los docentes entrevistados coincide en que el tipo de contratación por servicios a los docentes no es el problema, el problema, más grave, es que muchas veces contratan docentes que no conocen el programa, solo el regular, entonces se enfrentan a situaciones especiales donde no basta el conocimiento curricular ni el solo manejo de unas ayudas didácticas sino manejar situaciones incluso extra clases por los problemas intrafamiliares de estos niños.

“Lo anterior requiere una formación y capacitación permanente a los docentes en el manejo de niños especiales bajo metodologías de educación flexible; no está por demás mejorar las condiciones de contratación del docente. Pero a pesar de estas deficiencias, la relación entre todos los docentes es de una verdadera inclusión, compartimos con los docentes regulares, y articulan metodologías para mejorar el proceso. Se trabaja realmente en equipo (Patricia González, docente IE Juan XXIII)

Realmente un aspecto muy crítico se corroboró con los docentes y, es precisamente que siempre han considerado que gran parte del éxito de este programa Aceleración del Aprendizaje, es precisamente el compromiso y el interés de los padres de familia o cuidadores, para que den respaldo extra clase a los niños en sus hogares, pero la situación es otra. Argumenta Clara Zapata, docente de Juan XIII:

...como vamos a esperar el apoyo de los papás o cuidadores cuando ellos ni siquiera terminaron una primaria y no saben leer? Si los principales problemas de los niños en el proceso son la lectoescritura y lógica matemática, cómo los vamos a nivelar si nadie les ayuda con las tareas?. Definitivamente, argumenta Amparo, docente de la Institución Playa Rica, “nos hemos convertido en tutores y cuidadores, dejándonos una doble responsabilidad, que aunque con amor la realizamos, no contamos con el tiempo internamente en la institución para atender casos específicos, no solo de bajo nivel escolar, sino de las permanentes problemáticas familiares que enfrentan nuestros niños.

Y precisamente sobre este evento del cual se pronuncia Pachano (2006):

El problema extraedad escolar encuentra algunas explicaciones en las relaciones de la familia y la escuela. El niño o el adolescente ha sido marcado por una familia que, por lo general, se debate entre la pobreza las aspiraciones de un tener inmediato. Ese tener inmediato no puede ser atendido por una escuela incrustada en el ideal de un futuro mejor, no puede responder a la inmediatez de unas necesidades vitales; en consecuencia la escolaridad puede ser mantenida en un suspenso inquieto.

Adicional a lo anterior, manifiesta la docente, los cuidadores no se han apropiado del Modelo y consideran que la responsabilidad total debe ser de la Institución, entonces tampoco hay cierta presión, por así decirlo, del niño respecto a la responsabilidad que deben tener sus cuidadores, y es ahí donde se desdibujan la convivencia frente a los mismos docentes.

En cuanto al proceso académico desde la inclusión del alumno, para todos los docentes el procedimiento es claro: inicialmente un diagnóstico del alumno para ingresarlo a determinado

nivel, un proceso formativo de acuerdo a los proyectos modulares, es decir, siguiendo la metodología de proyectos con producto Final, que lo que buscan, y consideran han logrado es obtener de los estudiantes las competencias cognitivas, comportamentales y actitudinales para ser promovidos al sexto nivel.

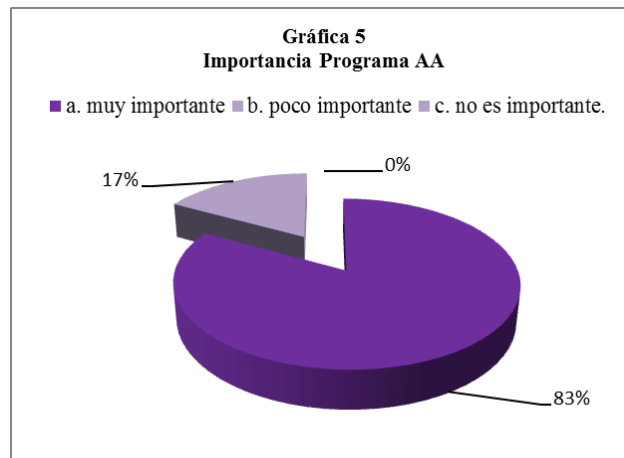
Al respecto, la implementación del modelo pedagógico debe trascender los meros postulados de su intención, es decir, son los docentes como personal de primera Línea los llamados a ser el motor activo en el cumplimiento de las directrices y estrategias curriculares de acuerdo a las necesidades que en su rutina son identificadas, pues es el entorno social quien permanentemente cambia las condiciones sociales de estos niños.

Como lo plantea Hernández (2006)

“Este modelo proporciona unas herramientas para el desarrollo formativo de los estudiantes tanto en la parte personal como en lo cognitivo; de tal manera que ayuda a fortalecer la autoestima, ofrece herramientas para enfrentar los conflictos y se convierte en una posibilidad para aquellos que han sido víctimas de desplazamiento forzado, o que han sentido en algún momento de su vida cotidiana fracaso, falta de interés o que requieren un proceso nuevo de aprendizaje para su vida cotidiana.

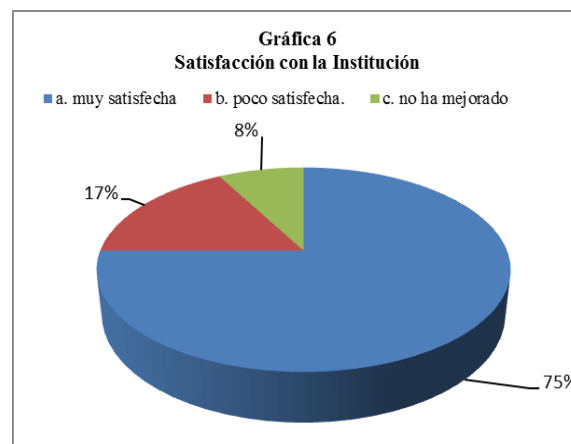
Con una posición más bien comprensiva que defensiva y descalificadora, acudimos a encuestar los padres de familia o cuidadores. Los resultados fueron los siguientes: *(ver anexo: instrumentos)*

1. Para Usted el programa de *Aceleración de Aprendizaje-AA* en el que se encuentra su hijo es:



Pese a que en su mayoría, 83%, perciben la importancia del programa AA, un 17% lo subestima pese a las bondades del mismo. Esta situación obedece o, a la falta de sensibilización por parte de las instituciones educativas hacia mostrar la relevancia que para la formación del estudiante tiene dicho programa, o por el mismo perfil de padres de familia y cuidadores que normalmente no gozaron de una adecuada educación y prefieren que sus hijos o protegidos contribuyan con los ingresos familiares.

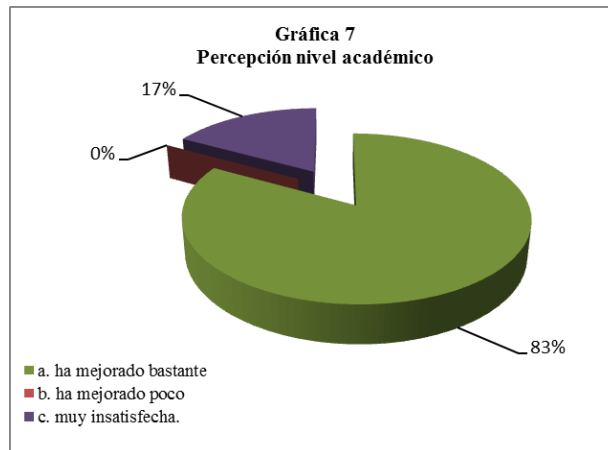
2. Con la Institución donde estudia su hijo Usted se siente:



Nuevamente se presenta una alta descalificación del proceso, pues, según como lo argumentaron algunas docentes, aún persiste la indiferencia por parte de algunos padres de familia o cuidadores, que consideran que la responsabilidad en la formación de sus hijos es

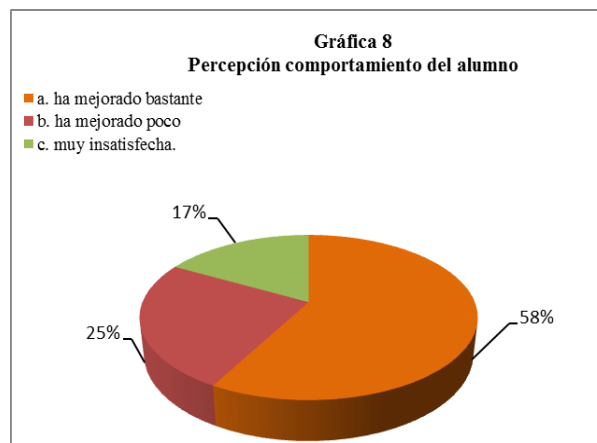
exclusivamente de la institución y se hacen al margen de dicha responsabilidad, desconociendo que son ellos, los padres de familia, los principales actores activos del proceso.

3. Desde que su hijo ingresó a esta Institución, Usted ha notado que académicamente:



Para el 83%, cifra representativa en este estudio cualitativo, le dan crédito al programa en materia de mejoramiento académico. La inconformidad del restante 17% de los cuidadores puede justificar el bajo rendimiento académico a lo netamente curricular, encontrando dificultades en el alumno más de tipo social o comportamental que académico.

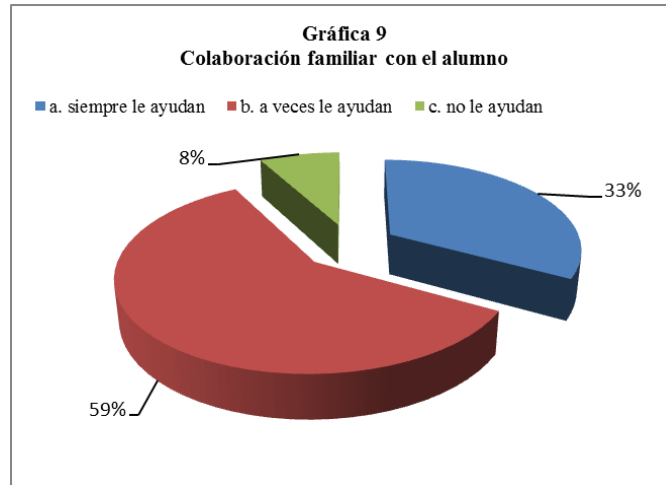
4. Desde que su hijo ingresó a esta Institución, Usted ha notado que su comportamiento:



Esta pregunta es muy similar a la anterior, toda vez que la problemática de los hijos en el marco educativo, no solo se ve reflejado en su rendimiento académico, sino en todo

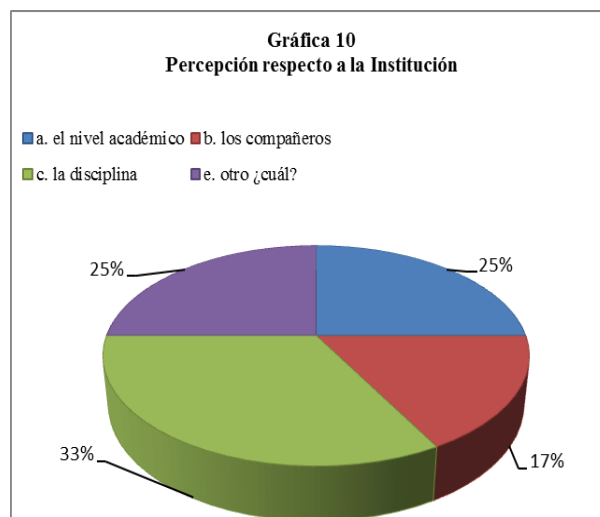
comportamiento anormal, como sus relaciones extra clases, que por verse vinculados a cualquier actividad laboral informal, no dedican el tiempo necesario a las obligaciones escolares.

5. Para realizar las tareas y los compromisos de su hijo en la escuela, Ustedes:



A todo lo anterior, esta respuesta es bastante significativa, toda vez que en ella se refleja el desinterés de estas familias (67% de los encuestados) por ofrecer un acompañamiento al alumno en sus obligaciones escolares. Pero este comportamiento podría no ser el resultado únicamente del desinterés sino que por el bajo perfil cultural y académico de dichas familias, no se les posibilita contribuir con el desarrollo cognitivo de sus hijos o protegidos.

6. ¿Qué es lo que a Usted más le gusta de la Institución donde se encuentra estudiando el niño?



d: Otro:

*el horario

*les dan todos los implementos

*la ternura de la profe

Pese a las posiciones de las preguntas anteriores, en este aparte, se reconoce de alguna forma las bondades de la Institución educativa, al resaltar, principalmente, la disciplina como un factor que se constituye en uno de los objetivos misionales del Programa, pues normalmente, como lo expresaron las directoras de ambas instituciones, los alumnos en esta condición de *extraedad* llegan por primera vez o, en forma reincidente después de una deserción, con comportamientos agresivos, indisciplina escolar y contaminados de la problemática que conlleva estar en situación de calle o sin control alguno por parte de sus familiares.

Llama la atención en el evento “otros” como se recalca la ternura de las docentes como un factor positivo del Programa, lo cual es otro de los objetivos misionales del programa, pues es común encontrar niños y adolescentes si apego afectivo alguno de sus familias y, precisamente encontrar en sus profesoras un regocijo y quizás el cariño y el amor que les ha sido negado.

7. Por favor ¿tiene algún otro comentario al respecto?

*Que sean más exigentes con la disciplina

*Mejorar la biblioteca

*Colocar más tareas los fines de semana para evitar que se vayan para la calle

Esta última pregunta abierta tenía como objetivo que los padres de familia o cuidadores tuvieran un espacio sin presión ni direccionamiento alguno para exponer sus sentimientos o expectativas.

Resalta el factor disciplina precisamente porque estos niños y jóvenes han estado al margen de un control y supervisión en su vida extra clase, por lo tanto los padres de familia consideran que la escuela, por el tiempo que permanecen allí y por la misma institucionalidad que representa, es la más indicada a ejercer en estos alumnos un exigente reglamento que los alinee con las políticas de orden y respeto.

Tal parece que los fines de semana en los cuales el alumno no tiene esa responsabilidad del día a día en asistir a la institución, se convierte para algunos padres o cuidadores, en un espacio de falta de control, pues el adolescente aprovecha estos espacios de descanso para sumergirse en su ambiente de calle donde se hace más vulnerable a las malas relaciones que lo pueden llevar a nuevos vicios o consejos para su deserción escolar.

Con el ánimo de abrir las respuestas de la encuesta y permitir más opinión acerca del programa AA, se logró un diálogo amistoso con estos cuidadores, logrando expresiones como las siguientes: (ver anexo: instrumentos)

Matilde Arroyave, tía de Andrés Escudero:

Es un programa muy bien planteado y he encontrado en mi sobrino cambios acelerados, tanto en aprendizaje como en convivencia en el hogar. La comunicación con la docente y en general con la institución es muy clara y permanente, lo que refleja mucho compromiso de parte de la Institución. Ojalá se lograra una mayor capacidad locativa para que los grupos no sean tan numerosos.

Angélica Tangarife, pariente lejana del municipio de Andes, cuidadora de Marcela Quintero:

Sin este programa creo que la niña no hubiera superado su desfase de los 3 años que dejó de estudiar por la violencia en la vereda. Su comportamiento ha sido tal, que pese a sus escasos 11 años, ya se encarga de los quehaceres del hogar que porque eso es lo que le dice la profesora. Nunca se le volvió a escuchar una palabra soez, y por el contrario se dedica más a sus lecturas y a su gusto por la pintura. Dice que los compañeros son muy amables con todas las niñas y que nunca se ve un problema de peleas o maltrato entre ellos.

Yolanda Paternina, prima de Jorge Arredondo de 10 años, lo tiene a su cuidado desde hace 4 años y afirma:

No me da pena decir que Jorge estaba envuelto en el vicio, malas compañías, odiaba el estudio, solo quería la calle hasta el amanecer. Hoy parece que se hubiera reencontrado con la vida nuevamente y pese a sus 10 años es todo un señor. Gracias a la Institución y al programa veo mi hijo (para mi es mi hijo) convertido, recuperado, todo un ángel. La relación con el colegio, la directora y la docente no podría ser mejor, desafortunadamente Yo no estudié

sino hasta cuarto de primaria y no le puedo ayudar mucho, pero el compromiso que él tiene con el Programa le ha permitido salir adelante.

En fin, es no solo sorprendente sino admirable, ver cómo estas humildes mujeres solo tienen palabras de gratitud y agradecimientos con el programa, la institución que acogió sus hijos y los docentes que los consideran como parte de la familia porque lo dan todo por el progreso de los niños.

Fue común también por parte de ellas, la necesidad de dosificar un poco las tareas porque a veces no alcanzan, reducir el número de niños por aula y darles más material de apoyo para las tareas.

La siguiente es la ficha técnica del estudio:

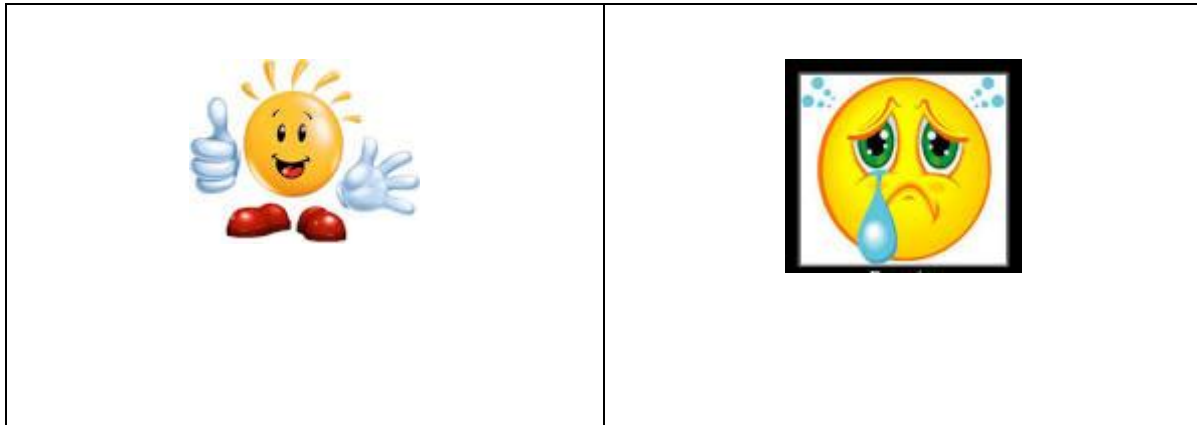
Ficha técnica.

Definición de los objetivos de la investigación: <ul style="list-style-type: none">• Conocer la percepción y nivel de aceptación por parte de padres de familias o cuidadores respecto al Programa AA.• Identificar las fortalezas y debilidades actuales por parte de los padres y cuidadores frente al acompañamiento y compromiso que tienen como actores importantes en el proyecto Enseñanza-Aprendizaje de sus hijos.
Descripción del Universo: <p>60 Madres o cuidadoras de los alumnos de las instituciones educativas Playa Rica y Juan XXIII del municipio de Bello.</p>
Metodología de selección de la muestra: por ser un estudio cualitativo, se seleccionaron las madres de familia o cuidadoras al azar para conocer su percepción sobre el programa.
Tamaño muestral: se seleccionaron al azar 12 mujeres cuidadoras entre los 60 alumnos, a fin de sondear sobre la percepción que tienen acerca del programa y del impacto que este ha arrojado en el progreso académico y comportamental de sus hijos o protegidos.
Margen de confianza y margen de error con el que se presentan los resultados: para este tipo de sondeo cualitativo, la muestra representa el 20% de la población, lo cual estadísticamente arroja una confiabilidad del 75% y un error del 10% (Cabrejos, 1999)
Técnica aplicada para realizar el trabajo de campo: en primera instancia se empleó la Encuesta cerrada, posteriormente se abre con una breve Entrevista de preguntas abiertas de opinión. Es decir, en ambos casos la muestra fue por conveniencia y no obedece a un estudio estadístico o probabilístico.
Período de recogida de la información: mes de mayo de 2014

Por último, nuestra población de interés: los alumnos infantes y adolescentes.

Quisimos hacer un trabajo más didáctico y menos plano con ellos y jugamos a la “*carita feliz y triste*”, como se encuentra en el encabezado y en una de sus preguntas (ver ejercicio completo en anexos):

1. ANTES DE VENIR A ESTUDIAR A ESTE COLEGIO, YO ME SENTÍA MUY...



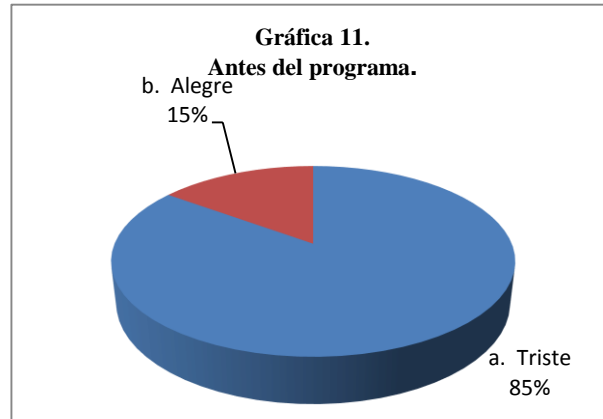
Esta metodología de apreciación visual lo que buscaba era que en forma muy desprevénida los niños se encontraran frente al dualismo de la alegría y la tristeza, pues siendo todos, en diferente nivel, vulnerados de alguna forma en lo social, familiar y cultural, podrían en forma espontánea reaccionar sobre sus pasadas y actuales vivencias.

El ejercicio fue muy exitoso porque aparte de lograr lo que se buscaba, todos ellos se apropiaron en forma jocosa del ejercicio. En total fueron 60 niños encuestados.

Las preguntas didácticas, como se aprecia en los anexos se orientaron a lograr información del niño respecto a su pasado en comparación a lo que hoy viven gracias al Programa que los acogió, sus relaciones en el aula de clase, en su hogar, el trato entre compañeros, con su docente y con sus compañeros de colegio regular, entre otras variables de comportamiento.

En general esto se encontró:

Antes de venir a estudiar, el 85% se encontraban muy tristes; ahora ya estudiando el 97% se encuentran ¡muy alegres!;



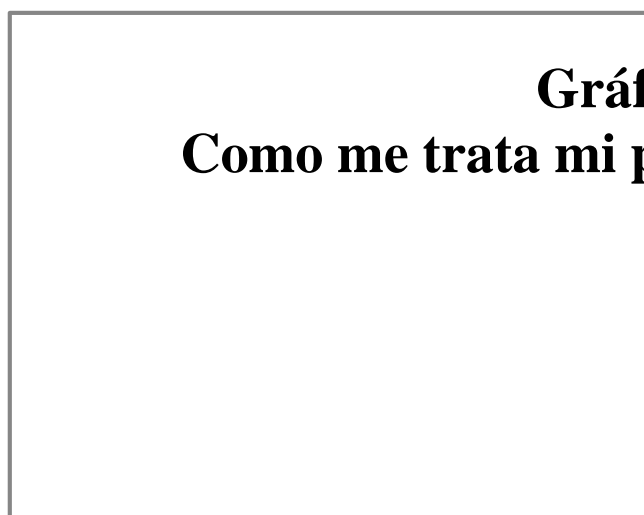
Ahora que estoy en el colegio el 98% se siente muy... feliz.



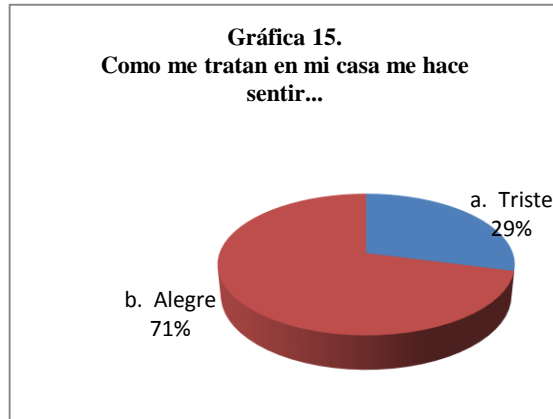
Desde que estoy en el colegio, el 98% de los papás y cuidadores están ¡muy alegres!;



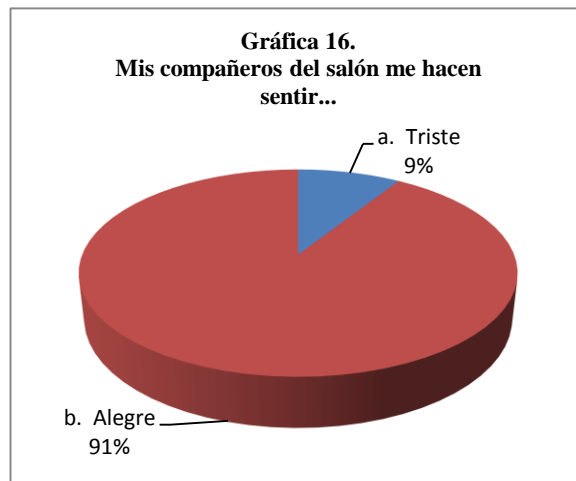
La manera como mi profe me trata, para el 96 (% los hace sentir ¡muy contentos!);



La manera como me tratan en mi casa, para el 29% los hace sentir...muy tristes;



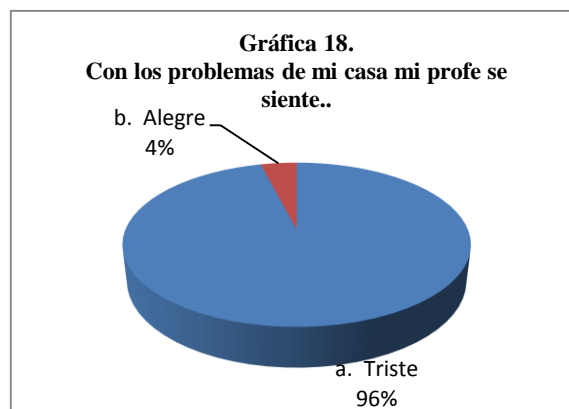
La manera como me hacen sentir mis compañeros me dan ¡mucho felicidad! (91%);



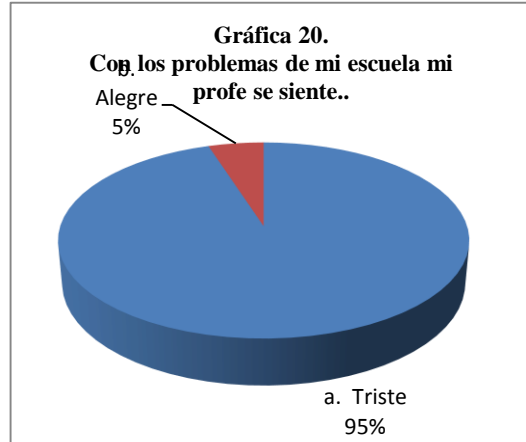
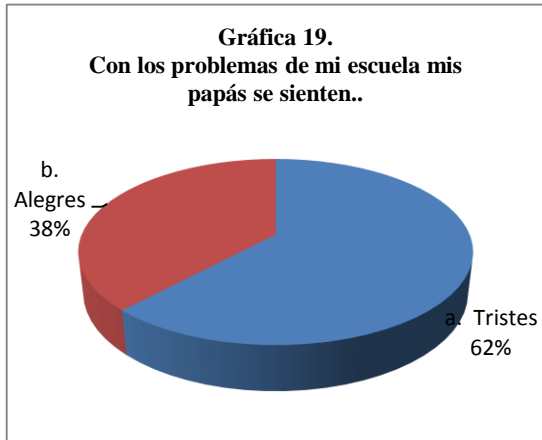
Para el 89% la forma como la profe los evalúa los hace sentir ¡muy felices!;



Para el 96% (de 45 respuestas), cuando le cuentan a la profe que en la casa los hacen sentir tristes, ellas se pusieron ¡muy tristes! también;



Cuando tengo dificultades de aprender en la escuela y le cuento a mis padres, el 62% se siente ¡muy Triste!; cuando es mi escuela mi profe se pone ¡muy triste! (95%);



Para el 89% los juegos y ejercicios los ponen ¡muy contentos!;



Para el 89% cuando no hay que ir a estudiar se ponen...!muy tristes!;



Para el 93% si no pudieran volver a estudiar, se pondrían...!muy tristes!;



Por último, para el 98% de los niños, cuando se manejan inadecuadamente en la escuela y la profe los reprende se sienten...!muy, muy tristes!



En este ejercicio, mientras los observamos se notaba la concentración de los niños por responder y cuando nos miraban en compañía de su profe, asentían con su cabeza un gesto de alegría o de tristeza, es decir, la lectura de la imagen la tenían bien descifrada en cuanto a su contenido y significancia.

Posteriormente tomamos 10 niños al azar, pero de aquellas respuestas que consideramos no deberían estar incluidas en la carita correspondiente. Por ejemplo, aquellos niños cuyos padres

no se ponen tristes cuando a ellos en el colegio les iban mal o aquellos otros que manifestaron que sus compañeros no los trataban bien. Estas son algunas preguntas y respuestas.

Posteriormente tomamos 10 niños al azar, pero de aquellas respuestas que consideramos no deberían estar incluidas en la carita correspondiente. Por ejemplo, aquellos niños cuyos padres no se ponen tristes cuando a ellos en el colegio les iban mal, o aquellos otros que manifestaron que sus compañeros no los trataban bien. Estas son algunas preguntas y respuestas.

Por lo anterior, las preguntas no fueron iguales para todos los niños por no coincidir en las mismas respuestas de la encuesta, lo que conlleva a realizar un análisis de contenido sin tabulación.

¿Por qué te sentías contento antes de venir a estudiar?

- *Porque mis amigos del pueblo, Ituango, me decían que era mejor trabajar en el campo que ir a una ciudad donde a uno lo maltratan...* (Pedro Asprilla, 13 años, estudiante IE Playa Rica)
- *Porque mis papas no querían que Yo estudiara para seguir trabajando en la tienda de Amagá y que si me venía pa Medellín me pegaban. Y me decían que Yo era muy bruto pa ponerme a estudiar* (Andrés Escudero, 12 años, estudiante IE Juan XIII)

Estos dos casos son un fiel reflejo del arraigo que adquieren estos niños y adolescentes hacia las labores del campo o las ciudades donde sus padres, familiares y amigos-círculos de influencia cercanos-, logran una alta influencia en las decisiones de los menores, menospreciando la alternativa de un aula de clase como camino de superación.

¿Qué es lo que te hace sentir triste con tu profe?

- *Ella es muy regañona y pienso que me va a castigar como mi mamá me pega con un palo* (Ángel Posada, 10 años, estudiante IE Juan XIII)

Este caso en particular pone de manifiesto todo un proceso de transición desde la calle a la formalidad académica, y es apenas obvio que estos niños y adolescentes sientan dificultad en amoldarse o acoplarse a los nuevos escenarios académicos donde la disciplina es un factor no negociable para lograr que el programa AA sea exitoso.

- *Porque a mí no me gusta que me digan lo que tengo que hacer. Yo cuando estaba en las Independencias (Comuna XIII de Medellín), antes le gritaba a los pareceros y me hacían caso, pa que venga esta vieja a gritame, las....* (Aníbal Agudelo, 14 años, estudiante IE Playa Rica)

Aníbal, de tan solo 11 años, es un caso bien especial, toda vez que por los mismos conflictos de la Comuna XIII, donde estaba involucrado con el microtráfico de drogas y el cobro de vacunas a conductores y tenderos, tuvo que desplazarse con sus familiares hacia el barrio de Niquía en Bello. Después de un año en el programa de AA no ha podido socializarse con los demás compañeros y menos con la disciplina escolar. Por el contrario, manifiesta su deseo de continuar en la calle.

¿Por qué te pones triste por la forma como te traten en la casa?

- *Porque no me dan comida si no voy a vender los confites en los buses de Bellanita* (Orlando Ospina, 12 años, estudiante IE Playa Rica)
- *Porque cuando llegan borrachos no me dejan dormir y se ponen a pelear con la escoba y una correa hasta que llega la policía, entonces llego al colegio con mucho sueño...* (Duvan Rico, 11 años, estudiante Playa Rica)
- *Porque nunca me dan nada y no mantengo ni ropa ni pasajes pa venir y me toca caminar mucho...* (Alfonso Velásquez, 14 años, estudiante IE Playa Rica)

Estos tres casos ponen de manifiesto el problema de violencia intrafamiliar, pues estamos al frente de la agresión física y psicológica que, en última instancia, son agentes causantes de depresión en el niño y muy probable de deserción escolar.

¿Por qué no te sientes contento con tus otros compañeritos?

- *Porque me dicen indio y me pegan...* (Rogelio Tivaluisa, 10 años, estudiante IE Juan XIII, desplazado de Daveiva)
- *Porque me dicen que soy una niña por que no peleo a la salida del colegio...*(Alberto Moncada, 11 años, estudiante IE Playa Rica)
- *Porque cuando me hago con Ángela mi compañera para hacer las tareas, me pegan...* (Eduardo Villada, 11 años, estudiante IE Juan XIII)

Los tres casos son el reflejo claro de la discriminación que se vive a la interior de estas instituciones, precisamente por los mismos factores de intolerancia entre los alumnos y la misma heterogeneidad en el perfil social y cultural de estos estudiantes. Por estas razones, el aula de

clase, y la institución en general se convierten en escenarios propicios de matoneo y de disociación grupal.

¿Por qué cuando te va mal en el colegio tus papás no se ponen tristes?

- *Ellos me dicen que muy bueno que por burro...* (Armando Congote, 14 años, estudiante IE Juan XIII)
- *Me dicen pa que se puso a estudiar, usted lo que necesita es trabajar como los hombres, que parezco una niña* (Tony Fonseca, 13 años, estudiante IE Juan XXIII)

Ambos casos manifiestan la falta cultural de padres y cuidadores que con sus actos y comportamiento lo que buscan en el menor es eliminar su autoestima, y por consiguiente, el menor entra en estado total de desmotivación y de soledad al verse desprotegido desde su mismo hogar.

¿Por qué cuando no tienes que venir a estudiar te pones contento?

- *Porque no tengo que caminar tanto y me quedo jugando con amigos* (Robertico García, 11 años, estudiante IE Playa Rica)
- *Porque mi primo me dice que muy bueno para que me vaya a ayudarlo a lavar carros y gane plata* (Germán Loaiza, 12 años, estudiante IE Playa Rica)

En el primer caso de Robertico, se pone en evidencia el problema económico que afrontan esos niños para suplir al menos sus necesidades básicas para atender las exigencias escolares, lo que lógicamente los ubica en un estado de indiferencia hacia la escolaridad por no ver resultados sus necesidades de forma pronta y verse por largos periodos acosados por su problemática económica; en el segundo caso, Germán, se encuentra influenciado por sus familiares, que seguramente tampoco logaron superarse académicamente, y encuentran en la calle su mejor alternativa de hacer dinero sacrificando la escuela, por ver en ésta casi que una mera exigencia social que no resuelve el problema económico del día a día.

En general, podría hacerse una inferencia sobre toda esta población *extraedad* donde se reflejan claramente los cotidianos problemas que causan normalmente la deserción escolar. La

problemática económica, la falta de cultura de padres, cuidadores y familiares, la alta influencia de amigos aún en condición de calle, la violencia intrafamiliar, en fin, toda una serie de eventos que se convierten en los principales enemigos del programa de AA, y frente a los cuales las instituciones y los docentes como principales actores se sienten impotentes ante las situaciones extraclase en las que día a día viven estos niños y adolescentes, problema que se agudiza aún más cuando los padres de familia o cuidadores, como los casos que vimos, están al margen del proceso, y por el contrario, se convierten en malos influenciadores hacia el éxito del programa

La siguiente es la ficha técnica del estudio con los alumnos:

Ficha técnica.

Definición de los objetivos de la investigación: Determinar la percepción del escolar respecto al programa AA. Conocer los problemas más cercanos de niños y adolescentes que no les ha permitido un desarrollo adecuado en el programa AA.
Descripción del Universo: 60 alumnos entre niños y niñas en situación de <i>extraedad</i> escolarizados en las instituciones educativas Playa Rica y Juna XXIII del municipio de Bello.
Metodología de selección de la muestra: homogeneidad en el grado escolar; selección de dos grupos completos sin importar otras variables demográficas.
Tamaño muestral: 60 alumnos para aplicación de la encuesta con preguntas cerradas, y los 10 de ellos que manifestaron algún grado de inconformidad o problemática actual en el programa AA, bien internamente o extraclase.
Margen de confianza y margen de error con el que se presentan los resultados: aunque no obedeció a un estudio de tipo Cuantitativo o Probabilístico, podría decirse que el margen de confiabilidad fue del 98% y un error del 2% (por tratarse de un censo a nivel grupal) (Cabrejos, 1999)
Técnica aplicada para realizar el trabajo de campo: Encuesta: esta, como se aprecia en los anexos, conformada por preguntas cerradas o dicotómicas (una alternativa) aplicada en forma colectiva en el salón de clase. Entrevista individual: de acuerdo con los resultados de la encuesta, se seleccionaron 10 alumnos que manifestaron alguna inconformidad o no satisfacción respecto al programa o a su ambiente familiar y social extraclase.
Período de recogida de la información: mayo de 2014.

Retomando las percepciones inocentes de estos infantes y adolescentes, la problemática que expresan no se ve representada en su situación y cotidianidad en sus aulas de clase, sino que

sigue incrustado el problema social en su situación intrafamiliar, en sus recuerdos, en sentimiento de exclusión ante la sociedad. Y es precisamente desde el escenario nacional donde se ve representado y agobiante el problema de nuestros niños y adolescentes, ya no es la sola problemática del campo, pues la violencia ha trascendido las fronteras rurales, esas que podrían en cualquier momento considerarse “invisibles” y que hoy se conjugan y se confunden con las grandes ciudades, esas grandes ciudades que precisamente las comunidades desplazadas las ven hoy como el único medio de sobrevivir, aunque a sus llegadas a las grandes urbes solo miseria y falta de oportunidades es su nueva compañía.

Si partimos de la intención Estatal del Modelo pedagógico de Aceleración de Aprendizaje-AA, podría concluirse, sin restricción alguna, que realmente es una propuesta pedagógica que se ha ido estructurando bajo la suma de características muy especiales como son la cobertura nacional, sus direccionamientos descentralizados que obligan a su ejecución como mandato constitucional; pero en su cumplimiento nos vemos ante la confluencia de diversos tipos de problemáticas que reflejan el abandono del estado, pobreza, niños y jóvenes en situación de abandono familiar e institucional, consumo de sustancias psicoactivas, trabajo infantil, delincuencia, niños en situación de *extraedad* para ingresar a la escuela tradicional y deserción escolar.

Lo anterior lógicamente legitima el Modelo AA, toda vez que su intención es la inclusión, y en cierta forma resocialización de muchos niños y jóvenes que han estado o se encuentran involucrados en lo ilícito. Ante este escenario no está exento nuestro estudio de Caso, el municipio de Bello, que no siendo el interés de estigmatizarlo como uno de los municipios más asediados por la delincuencia y de grupos al margen de la ley, hoy es un foco de interés de las autoridades por erradicar la delincuencia y la violencia de todo escenario Bellanita.

Pero pese a toda esta problemática han sido los Modelos Flexibles quizás una de las herramientas más trascendentales que ha liderado el Estado a través del Ministerio de Educación Nacional y sus entes descentralizados.

Si analizamos nuevamente la intencionalidad de estos Modelos Flexibles:

Permiten que los estudiantes superen sus sentimientos de fracaso y experimenten el éxito escolar a través de ambientes, contenidos y actividades que hacen significativo y útil su proceso de aprendizaje, se genera como una posibilidad para mejorar las condiciones de vida de los estudiantes y a la vez ofrecerles otra mirada sobre la escuela la vida en comunidad. Esta pedagogía se sustenta en el amor, el acompañamiento, la motivación intrínseca y extrínseca como el motor para reconocerse como un ser social (Ministerio de Educación Nacional, 2002)

Y sobre este postulado expresaba Yolanda (2011)

Un docente que no sea capaz de amar, de abrazar y que juzgue no sirve, eran realidades muy duras, empecé a llenar de amor a esos muchachos. Hacíamos estrategias para que todos apoyáramos cuando alguien llegaba cargado de tristeza, agredido o había tenido un problema grave en su casa; era un plan de apoyo mutuo, creamos una comunidad de amor. Pero es importante saber manejar amor y autoridad.

Todo lo anterior ha reivindicado el programa pese a los tropiezos ajenos a la voluntad de todos los actores que queremos la paz, y que estamos convencidos que el único camino son las armas del conocimiento y la tolerancia. Por esta razón, se llama la atención a los docentes como actores principales del proceso, pues una vez concebido dicho modelo de Aceleración de Aprendizaje, es importante que el maestro vaya más allá del rol institucional; es decir, que trascienda a fortalecer la inclusión, ya lograda en el alumno, pero incluir activamente su núcleo familiar, pues aunque reiterativo, es allí donde se gesta o se previene o se destruye el maltrato familiar e infantil como flagelo que hoy deteriora todo proceso de inclusión.

Particularmente, el desarrollo del programa del municipio de Bello, al igual que en el resto del país, y como lo pudimos corroborar en el estudio de la universidad del Rosario, la problemática sigue vigente, y nuevamente, no en el campo, sino en nuestras ciudades. Es por esto, que si bien podría articularse el Modelo a los programas y Planes de Desarrollo Municipal, caso el de Bello, que coincidentalmente hoy se acuña con la frase “*Ciudad Educada y Competitiva*” (casi haciendo analogía al eslogan departamental- Antioquia La Más Educada-), podría advertirse sobre el alto endeudamiento que tienen nuestros mandatarios, no solo en Bello, sino a nivel general, pues el programa como tal en su misión, repetimos es una excelente estrategia contra la exclusión escolar, pero si no se encuentra acompañado de estrategias más envolventes hacia el resto de los actores queda en discusión.

Y de estos actores, por todo motivo, pero más por su proximidad con el niño y adolescente están sus familias, y de no ser incluidas en un verdadero proyecto de Trabajo Social (de ahí la pertinencia de nuestra profesión), persistirán los problemas al interior de cada hogar desdibujando los anhelos, no solo del Estado sino de nuestros infantes y adolescentes.

Y es en este contexto de exclusión, abandono familiar y social donde el programa de *Aceleración de Aprendizaje-AA-*, tiene su importancia, tal como lo plantea Ruiz, Pachano (2006:35)

“El problema extraedad escolar encuentra algunas explicaciones en las relaciones de la familia y la escuela. El niño o el adolescente ha sido marcado por una familia que, por lo general, se debate entre la pobreza las aspiraciones de un tener inmediato. Ese tener inmediato no puede ser atendido por una escuela incrustada en el ideal de un futuro mejor, no puede responder a la inmediatez de unas necesidades vitales; en consecuencia la escolaridad puede ser mantenida en un suspenso inquieto.

En sentido práctico, al diagnosticar sobre la realidad que viven los niños y adolescentes de las escuelas Juan XXIII y Playa Rica del municipio de Bello, se parte de la premisa que ambas escuelas como instituciones de orden social deben responder a la problemática del entorno, tiene que ir más allá de su planta física, tienen que ser parte y motor de desarrollo, deben ser respuesta para los jóvenes, debe nutrirse del entorno, de la comunidad y desde allí potenciar su papel educador.

En el contexto social, que es el que compete a la disciplina de las investigadoras, de igual manera es en la escuela donde se manifiestan de manera implícita las relaciones, fuerzas e imaginarios existentes en una comunidad determinada; la cultura, los saberes, las formas de ser, hacer y sentir; la escuela debe dar cuenta de las distintas expresiones de una comunidad, allí toman vida los conflictos, problemáticas, valores y antivalores que se tejen en el entorno.

Conocidas las instituciones y las percepciones de sus actores activos, ambas instituciones no son ajenas a esta situación porque en los estudiantes se puede encontrar diversidad de realidades y experiencias, realidades que afectan directamente su aprendizaje, la imagen que tienen de sí mismo, su dignidad como seres humanos y su autoestima.

En igual sentido, y a nivel institucional, el modelo pedagógico implementado en ambas instituciones, es uno solo; sin embargo, las prácticas pedagógicas implementadas por los docentes, adoptan formas o estrategias que son el resultado del manejo del Modelo Flexible AA, el conocimiento, la creatividad y el compromiso de cada uno; algunos efectivamente tienen mayor habilidad para reconocer y tener en cuenta quiénes son sus estudiantes en su forma de ser, de sentir y de actuar, cuáles son sus carencias y potencialidades y de esta manera visualizan actividades para lograr la atención y participación activa. Más aún, trascender su conocimiento hacia el comportamiento colaborativo o ignorado por sus padres o cuidadores.

Así mismo, para trascender sobre este Modelo Flexible Pedagógico-MFP-, es importante que las propuestas metodológicas sean dinámicas significativas e importantes para la vida cotidiana, con el fin de proporcionar una transformación, reflexión y conocimiento ante el mundo; ya que “la motivación hace parte de un diario vivir, que facilita el desarrollo de objetivos o propósitos para la vida” (Hernández, y otros; 2006:10). La dinámica diaria que se desarrolla en el aula, el consultar constantemente al entorno y sus características familiares, son elementos importantes por no decir indispensables para ambas escuelas, ya que ayudan al docente para tener una visión integral de sus estudiantes, no sólo verlos como seres carentes de conocimientos sino como seres con potencialidades y necesidades específicas, con problemáticas familiares bastantes complejas y las cuales se deben atender si se quiere que el programa sea exitoso:

Al respecto Hernández aduce a la importancia del Modelo al expresar:

“Este modelo proporciona unas herramientas para el desarrollo formativo de los estudiantes tanto en la parte personal como en lo cognitivo; de tal manera que ayuda a fortalecer la autoestima, ofrece herramientas para enfrentar los conflictos y se convierte en una posibilidad para aquellos que han sido víctimas de desplazamiento forzado, o que han sentido en algún momento de su vida cotidiana fracaso, falta de interés o que requieren un proceso nuevo de aprendizaje para su vida cotidiana. (Hernández, otros; 2006:10)

En la misma perspectiva del Trabajador Social, se debe visualizar el modelo pedagógico de Aceleración de Aprendizaje-AA-, que implementan las instituciones Bellanitas se constituyen en una propuesta pedagógica que se ha ido estructurando bajo la suma de características muy

especiales como son: la ubicación espacial (ambas instituciones están ubicadas en estratos socioeconómicos) que tradicionalmente han estado controladas por grupos juveniles delincuenciales; la confluencia de diversos tipos de problemáticas que reflejan el abandono del estado, pobreza, niños y jóvenes en situación de abandono familiar e institucional, consumo de sustancias psicoactivas, trabajo infantil, delincuencia, niños en situación de extraedad para ingresar a la escuela tradicional y deserción escolar.

Como lo expresaron sus directivas, la situación de problemática social que afronta el sector ha hecho que la implementación del Programa AA, haya sido legitimada por docentes, estudiantes, padres de familia y la comunidad en general porque permite la inclusión de los jóvenes en situación extraedad en el sistema educativo. Partiendo de esta premisa, se puede señalar que las estrategias pedagógicas que se han ido desarrollando en el trabajo diario con los estudiantes han estado basadas en el propósito de ganar la conciencia crítica, reflexiva y propositiva.

Como elemento relevante de orden social, la participación activa de los estudiantes es considerada el fundamento de toda acción educadora transformadora; así el programa promueve la participación activa de los estudiantes en la construcción del conocimiento, el diálogo de saberes, la comunicación, el autoreconocimiento y la convivencia pacífica.

Para aproximarse a la concepción de procesos pedagógicos que fundamentan el programa de Aceleración del Aprendizaje, es esencial reconocer que en general, ambas instituciones, gracias a la labor permanente e incondicional de la Coordinadora del programa adscrita a la Secretaría de Educación de Bello, siempre ha basado principalmente su quehacer en modelos pedagógicos flexibles, tal como lo plantea la posición misional del Ministerio:

“Que permite que los estudiantes superen sus sentimientos de fracaso y experimenten el éxito escolar a través de ambientes, contenidos y actividades que hacen significativo y útil su proceso de aprendizaje, se genera como una posibilidad para mejorar las condiciones de vida de los estudiantes y a la vez ofrecerles otra mirada sobre la escuela la vida en

comunidad. Esta pedagogía se sustenta en el amor, el acompañamiento, la motivación intrínseca y extrínseca como el motor para reconocerse como un ser social. (Ministerio de Educación Nacional-MEN-, 2002)

Al relacionar la posición misional del profesional de Trabajo Social con los procesos *Enseñanza-Aprendizaje*, y toda la problemática que se deriva desde allí, especialmente para los jóvenes en situación de Extraedad, el Moldeo Flexible de Aceleración del Aprendizaje, en este modelo se retoman muchos aspectos de la Educación Popular. Desde Paulo Freire (1970) se concibe que la educación deba servir para que los sujetos aprendan a conocer y leer su historia, ello supone comprender críticamente su mundo y actuar para transformarlo. En este sentido la comunidad educativa de las instituciones bajo estudio, conciben la educación desde las siguientes nociones: educar es conocer críticamente la realidad, educar es comprometerse con la utopía de transformar la realidad, educar es formar sujetos de dicho cambio y educar es diálogo.

En forma similar para Banz cita a Gather, al afirmar: “*Una mirada amplia de lo que es convivencia nos obliga a situarla como un fuerte componente de la cultura escolar, entendida ésta como los conocimientos socialmente compartidos y transmitidos sobre lo que es y lo que debería ser, que se transmiten de manera involuntaria e implícita, y se simbolizan a través de actos y productos...*” (Gather, 2004: 89)

Continuando con el enfoque Social, se hace pertinente retomar de la disciplina del Trabajo Social la definición de la *Federación Internacional de Trabajadores Sociales* y la *Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (IASSW)* al expresar:

“es la profesión que promueve el cambio social, la resolución de problemas en las relaciones humanas, y el fortalecimiento y la liberación del pueblo, para incrementar el bienestar. Mediante la utilización de teorías sobre comportamiento humano y los sistemas sociales, el trabajo social interviene en los puntos en los que las personas interactúan con su entorno. Los principios de los Derechos Humanos y la Justicia Social son fundamentales para el Trabajo Social”.

No obstante la convivencia como la vida misma de los estudiantes, debe trascender el espacio de la escuela y allegarse a los otros ámbitos de la vida de los jóvenes, permear su vida familiar y su entorno comunitario. El maestro no solamente forma a los estudiantes, sino, también forma a los padres de familia a través de espacios como la escuela de padres. Este

modelo pedagógico, aplica mucho de las prácticas pedagógicas de Paulo Freire, un modelo que estimula que el estudiante reflexione sobre su entorno, que sea crítico e intente analizar el mundo en el que vive.

De esta manera, los maestros del Programa de Aceleración de Aprendizaje-AA-, buscan herramientas pedagógicas que permitan readaptar los contenidos para que los estudiantes puedan aprender, comprender y reflexionar su realidad cotidiana. Consideran que el programa es significativo para sus procesos formativos. De esta manera, los maestros utilizan herramientas que posibiliten el fortalecimiento del conocimiento y saberes. Un maestro en la escuela debe ser creativo, dinámico, imaginativo respecto a los contenidos que va a desarrollar en el aula.

Acudiendo a Hernández nuevamente, manifiesta: *“Lograr que los estudiantes se sientan capaces y seguros de sí mismo para aprender y para actuar en los diferentes ámbitos de sus vidas a través del rescate y el fortalecimiento de la autoestima”* (Hernández, y otros, 2006: 10)

En este sentido, como uno de los más importantes y trascendentales hábitos de la praxis del Trabajador Social, la convivencia es la base de las relaciones entre los seres humanos y con el entorno. *“La convivencia está fundamentada por relaciones donde se practiquen valores como la confianza, el respeto y la solidaridad, donde haya capacidad de comunicación, disposición para asumir compromisos sociales y habilidades para trabajar en equipo”*. (Campo, y otros, 2002:32)

En consecuencia, el desarrollo del Programa de Aceleración de Aprendizaje-AA-, no solamente contribuye a la Enseñanza básica en los estudiantes sino a una formación que busca estimular formas diversas de convivencia social. Se busca que el maestro reconozca a los estudiantes a la hora de desarrollar y aplicar las normas de convivencia. Reconocer a los estudiantes no solamente implica conocer su nombre, sino conocer su personalidad y la comunidad de donde provienen.

Enfáticamente, el programa de Aceleración de Aprendizaje-AA-, no se reduce sólo a las normas a cumplir, sino que le da igual relevancia a los valores, las relaciones, el compartir, entre otras. El programa busca fortalecer la autoestima a los estudiantes de extraedad y lograr construir formas más sanas de convivencia, principalmente entre ellos mismos; ya que, como se ha expresado, son jóvenes que viven situaciones familiares y barriales marcadas por la violencia y el conflicto, pero también por la presencia de lazos de amistad y vecindad muy estrechos, los cuales permiten pensar que hay formas de convivencia social que el programa debe estimular. En los barrios populares no sólo hay violencia, también hay vínculos sociales muy importantes que deben también ser dinamizados y potenciados.

En ese importante mundo de la convivencia es a al que se refiere Mena y Valdez al notar la importancia de como aprender a convivir significa reconocimiento, respeto y confianza con el otro y aprender poco a poco la resolución no violenta de los conflictos a través del diálogo que permita escuchar y comprender el punto de vista del otro. Mena y Valdez (2008:5) plantea que un clima de aula favorecedor del desarrollo personal de los alumnos, es aquel en que los estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores, se sienten respetados en sus diferencias, así como identificados con el curso y su escuela. En coherencia Arón y Milicic (1999:30) refieren que un clima de aula positivo es aquel donde estos perciben una atmósfera de respeto y cooperación entre pares, al mismo tiempo que perciben preocupación, valoración y apoyo desde los profesores por sus necesidades y características individualidades.

CONCLUSIONES

El programa de Aceleración del aprendizaje ha permitido dar una nueva oportunidad educativa a niños, niñas y adolescentes que de otra manera no habían podido estudiar y así poder mejorar sus condiciones de vida.

Como se ha enfatizado desde el escenario de la disciplina del Trabajador Social, se ha indicado desde la perspectiva del enfoque pedagógico de los Modelos Flexibles, interpretar la experiencia es realizar una relectura de la misma de manera que contribuya a la reflexión y potenciación de la misma.

Como lo sustenta Gómez y Zúñiga, *“Interpretar la experiencia con este Modelo, implica construir su racionalidad interna a partir del sentido que tiene para su participantes, quienes ponen en juego sus distintas interpretaciones sobre los asuntos cruciales de la experiencia. Implica una lectura de la experiencia como acontecimiento de sentido”*. (Gómez y Zúñiga, 2006:53)

Los resultados obtenidos demuestran que la mayoría de los estudiantes que han pasado por Aceleración del Aprendizaje adquieren todas las competencias para ser promovidos a sexto grado. Además, hay un fortalecimiento de su autoestima y confianza en sus capacidades de aprender y de desenvolverse en los diferentes ámbitos de la vida personal, familiar y social, lo cual incide en la formación de ciudadanos comprometidos consigo mismos y con el desarrollo local, regional y nacional.

Ahora bien, ambas instituciones bajo análisis como principio filosófico buscan impartir una educación con calidad en la formación de educandos como ciudadanos íntegros y competentes lo que lleva al programa de aceleración a cumplir con este principio y con él inspirado en la misión institucional *“...Comprometidas con la formación de ciudadanos competentes, preparados para el trabajo productivo y la producción intelectual, líderes en la solución concertada de los*

problemas sociales de su comunidad y con la capacidad para aportar a la construcción de una sociedad más justa pacífica y tolerante” Todo este proceso adaptado al programa de aceleración que no es otra cosa distinta que un proceso de inclusión donde una cantidad de valores por múltiples causas actuales se perdieron, y el programa los reivindica; la responsabilidad, la comunicación, el respeto, la tolerancia, trabajo en equipo valores estos difundidos por las Instituciones Juan XXIII y Playa Rica.

Interpretar la experiencia es darle sentido a la misma, a partir de las significaciones que le dan los participantes desde sus relatos o hechos que se dieron durante el periodo de la experiencia. Sin seguir rigurosamente los aspectos metodológicos propuestos por el enfoque de MEF, al reflexionar sobre la experiencia lograda con respecto al Programa de Aceleración de Aprendizaje-AA-, se considera que hay dos temáticas que resultan centrales en el contexto de la misma: el Modelo Pedagógico y la Convivencia. Como lo mencionamos, estas temáticas no corresponden en sentido estricto a “núcleos temáticos”, por cuanto no fue posible hacer todo el proceso de discusión y diálogo que el enfoque requiere para llegar a este nivel de análisis. Se trata más bien de un esbozo inicial de dos temática que, desde nuestro punto de vista, resultan centrales dentro de la experiencia.

La implementación de dicho programa en ambas instituciones educativas ha sido apoyada por sus directivos, por El Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de educación de Medellín como un aporte y proyección a la comunidad de los Barrios Bellanitas. El modelo educativo de Aceleración del Aprendizaje ha respondido como estrategia pedagógica al logro de metas nacionales, municipales e institucionales de ampliación de cobertura con equidad, porque está orientado a atender las poblaciones más pobres y con menores oportunidades educativas con una propuesta metodológica de alta calidad.

Dentro de la población que ha sido atendida con el modelo, se encuentran niños, niñas y adolescentes que estaban por fuera del sistema educativo por razones diversas como desplazamiento, habitantes de áreas rurales, conflicto armado, además en muchos casos por

deserción y en otros porque no han cumplido las competencias mínimas exigidas en uno de los grados de la básica primaria.

En los hogares de muchos de éstos jóvenes hay manejo de reglas inadecuado por parte de los padres o acudientes; muchos de ellos pasan buena parte del día en la calle y algunos están involucrados con pandillas o en actos de delincuencia juvenil; en otros casos, hay señales de violencia intrafamiliar; por eso, a veces, los jóvenes llegan a la escuela a descargarse de esa opresión. Para resolver los conflictos se establecieron normas con mutuo acuerdo entre profesores y estudiantes; cuando se presenta alguna situación las partes se sientan a dialogar y llegar a una conclusión. Adicionalmente, las normas están escritas y puestas en lugar visible en cada Institución.

El equipo de profesores de estas instituciones considera que los estudiantes del Programa de Aceleración del Aprendizaje tienen diferentes facetas de acuerdo a las situaciones que se presenten. En general hay una relación mediada por el respeto a pesar de ser un grupo multifacético, donde acontecen situaciones variadas y complejas; sin embargo, se han generado relaciones de acercamiento que han permitido conocer de cerca problemáticas, particularidades. En una institución como estas, los maestros se convierten en actores muy importantes en la vida de los jóvenes porque en muchas ocasiones son casi el único referente adulto que tienen cerca; los padres por lo general trabajan todo el día; algunos jóvenes conviven sólo con sus tíos, abuelos, padrastros o madrastras y en muchos casos, no cuentan con una fuente afectiva suficiente en sus hogares.

Particularmente en Bello los recursos asignados al Programa han sido bastante discretos a tal medida que los implementos y las guías como material didáctico se escasea y tarda bastante para su reposición, lo que obliga a los directores de plantel y docentes ser recursivos para no suspender el proceso.

Pese a las necesidades permanentes en materia de dotación, y en algunos casos falta de capacitación a docentes nuevos, se ha venido cumpliendo con el cronograma o flujograma que demanda la ejecución del programa. Este cumplimiento básicamente se refleja en los siguientes aspectos: en general se ha recibido capacitación básica al docente en el desarrollo del Programa

bajo el acompañamiento de la coordinadora del mismo, liderada por la Secretaría de Educación del municipio de Bello; se han desarrollado estrategias básicas de apoyo para la inclusión del MEF con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI); se han adoptado los materiales necesarios de apoyo pedagógico y didáctico como materiales educativos contextualizados (libros, guías, módulos, cartillas). En materia de TICs, ambas instituciones cuentan con una discreta biblioteca algo desactualizada en material bibliográfico y un TV y DVD en regular estado.

En cuanto al *modus operandi* del programa, el encargado del desarrollo es el docente. Este, además de liderar las sesiones plenarias, realiza un trabajo de supervisión y apoyo permanente a los grupos. Previamente, ha debido planear por subproyectos. Dicha planeación incluye objetivos, matriz de contenidos, matriz de competencias, actividades, recursos y evaluación.

Por lo general, se trata de un (a) docente de la institución que se dedica de manera exclusiva al grupo de aprendizaje acelerado, maneja la metodología y realiza todas las actividades. Por esta razón, consideran los entrevistados, la calidad del programa no es la mejor precisamente porque a un solo docente se le asignan grupos de 25 alumnos en condiciones heterogéneas en materia cognitiva, social, cultural étnica, lo que dificulta la normalización del procesos.

La estrategia didáctica que implementan los docentes, por cierto con altas competencias pedagógicas, reposa sobre la perspectiva constructivista del aprendizaje, toda vez que tiene como fin que el alumno construya su propio aprendizaje, por lo tanto, el profesor en su rol de mediador debe apoyar al alumno para lograr su promoción a otros niveles.

Vale la pena resaltar de las dos directoras de plantel la apreciación que sobre sus docentes tienen al destacar la importancia del diálogo y de una comunicación asertiva, clara, entre los actores del proceso Enseñanza-Aprendizaje, pues es el docente el actor principal que ofrece un Alineamiento al grupo en consideración a los objetivos individuales de sus participantes. Es decir, se constituye en el líder facilitador del proceso en la que igualmente, los alumnos en consideración de *extraedad* (y en cualquier otro escenario escolar) contribuyen con el proceso mejorando su nivel de aprendizaje.

Es importante puntualizar aquí que aunque el programa de Aceleración de Aprendizaje, contempla en su metodología la atención psicosocial como parte fundamental para garantizar el éxito en realidades como la que viven los estudiantes de ambas Instituciones, esta no fue posible porque ambas escuelas no cuentan con recursos necesarios para vincular un profesional de psicología o trabajo social que aporten en el apoyo psicosocial a los jóvenes participantes.

En consecuencia, el desarrollo de habilidades sociales para el logro de objetivos comunes e individuales por medio de estructuras de interacción y del diálogo para la construcción del conocimiento, se logra mediante la confrontación de las ideas y ese potencial recibido por otro compañero es proyectado después por quien apropia el aprendizaje, de manera espontánea, situación que ha sido una constante en estas instituciones gracias al liderazgo de la coordinadora municipal del Programa.

Reiterando la importancia en materia *de capacitación docente*, si bien se reconoce su importancia y su calidad, se detectaron algunos inconvenientes que no deben pasar inadvertidos. El primero de ellos se refiere al tiempo de duración, que se considera poco para la cantidad de temas que se deben tratar. Como consecuencia de esto, surgen quejas acerca de la suficiencia y profundidad de los temas tratados, en especial se menciona el poco tiempo que se dedica al tema de convivencia, que en el planteamiento de las diferentes propuestas juega un papel protagónico.

Es innegable el valor del *trabajo en equipo*, el cual se trata de fomentar prácticamente en la totalidad de los materiales analizados, de acuerdo con el espíritu de las pedagogías activas y autoestructurantes. Distintas actividades, distribuidas a lo largo de los libros, han sido programadas para que los estudiantes intercambien sus respuestas y opiniones, para que resuelvan problemas y realicen trabajos en conjunto y, sobre todo, para gestar procesos de autoevaluación y coevaluación. Sin embargo, muchas de esas actividades se realizan sin más orientación que la de trabajar en conjunto. Son pocas las ocasiones en las que la solicitud de trabajar en grupo va acompañada de herramientas que posibiliten la argumentación. En estas circunstancias, los textos analizados, en general, no tienen en cuenta las diversas operaciones intelectuales y con ello, dejan de lado una habilidad como la de la argumentación.

En consideración a la importancia que revisten las TICs aplicadas al proceso escolar, si bien la incorporación de las nuevas herramientas de la comunicación y la información aportan ciertas ventajas al proceso educativo, ambas instituciones son conscientes de las dificultades que han tenido en la capacitación de estas tecnologías, ya que se requiere de un mínimo de preparación para su uso y de la disponibilidad del equipo necesario, lo que de acuerdo al mandato del MEN, estas necesidades no se han cumplido a cabalidad.

Precisamente la posición del autor Espejo (2011) no se aleja del escenario actual que viven las instituciones escolares como el caso del municipio de Bello, que no obstante presentan alta precariedad en cuanto a ayudas didácticas como el computador para un determinado número de alumnos, aún sigue siendo representativo el uso convencional del tablero y la tiza como ayudas didácticas, es decir, la ausencia de estas herramientas cada vez alejan más al alumno *extraedad* de su realidad social de incorporarse a un medio tecnificado, en el cual dichas TICs no deben constituirse en fin por si mismas sino en un medio facilitador del proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Un aspecto que en este momento incide negativamente en las dos instituciones es precisamente el que se refiere a uno de los requisitos relevantes para el éxito del programa y, es precisamente la vinculación de la comunidad con el proceso educativo, es decir, tanto la comunidad y la familia como gestores importantes en la implementación de los MEF. Y como se pudo constatar en las entrevistas, se refleja un alto grado de escepticismo por parte de algunos cuidadores que no vienen cumpliendo con tan importante papel, y por el contrario, en ocasiones estimulan el retiro de sus hijos o protegidos para que incursionen en el campo laboral, informal, por demás, para ayudar con el sustento de la familia.

Retomando la intención de los MEF, todos ellos, incluido, obviamente, Aceleración de Aprendizaje, caso *extraedad*, pretenden lograr que después de un año de estudio en jornada completa de lunes a viernes, que los alumnos tengan las condiciones requeridas para continuar desarrollando exitosamente su potencial de aprendizaje, hayan fortalecido sus competencias lectoras, escritoras, comunicativas y matemáticas y dependiendo de sus logros, puedan avanzar mínimo dos grados con relación al que estaba realizando y la meta es que todos lleguen a sexto grado y nivelen así su ciclo de básica primaria.

Bajo estas consideraciones, puede concluirse que en el municipio de Bello y, en particular las instituciones Juan XXIII y Playa Rica, han logrado promocionar sus estudiantes hacia los grados de nivelación, aunque con las dificultades ya expresadas en materia de ayudas didácticas y el disfrute de unas mejores instalaciones.

Es decir, a excepción de la *calidad del equipo docente*, como lo analiza este estudio, son bastantes las deficiencias del modelo *Aceleración de Aprendizaje*, tanto en materia de logística e infraestructura como en la calidad de insumos y materiales de lectura. Se aprecia igualmente, como a excepción de algunas ayudas curriculares básicas como los textos, pequeñas bibliotecas, los módulos y los recursos tradicionales, las TIC no se hacen presentes como debería ser.

Finalmente a pesar de las dificultades, el presente trabajo permitió poner en juego algunas herramientas pedagógicas adquiridas durante la formación como Trabajador Social, al habernos aproximado a una enriquecedora experiencia en la cual la educación funciona como una práctica liberadora y de transformación de los individuos.

Se destaca de los resultados de la investigación que validan, en gran parte, el supuesto o la problemática inicial, muestran que efectivamente, los estudiantes cumplen en gran medida con el rol propuesto en cada modelo, como la participación activa, la constante disposición al trabajo grupal y la participación en las actividades propuestas por el modelo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabrejos, B. (1999). Investigación de Mercados. Medellín: U. EAFIT.
- Campo, D. (2002). Modelo Edupar: Pedagogía para la Convivencia y la Democracia. Cali: Universidad del Valle. Fundación Fes social, Univalle, Universidad San Buenaventura, Cali.
- Claro, M. (2010). Impacto de las tecnologías digitales en el aprendizaje de estudiantes. Estado del Arte. Proyecto @ALIS2, CEPAL.
- Coll, C., Mauri, T. (2006). Redalyc. Análisis y resolución de casos problema mediante el aprendizaje colaborativo. RU&SC.
- Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción. Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil Unidad de Educación.
- DANE (2003). Encuesta de Calidad de Vida.
- De Zubiría, J. (2006). Modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- eclac, unicef, and secib (2001): "Building equity from the beginning: The Children and Adolescents of Ibero-America".
- ECLAC, INICEF (2011). Movimiento Mundial, "Mapeo Regional" en América Latina y el Caribe, soportados en el Instituto de Estadísticas de la UNESCO-UIS-
- Eristeo, J & Magallanes, D. el Trabajo Colaborativo como estrategia de aprendizaje en alumnos de situación *extraedad*. Ciudad Juárez, Chih.
- Espejo, A., Trucco, D., et al (2011). Aporte del sistema educativo a la reducción de las brechas digitales. Una mirada desde las mediciones PISA. Documento de Trabajo, CEPAL, Santiago.
- FAO y UNESCO. (2004). Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia,

- Honduras, México, Paraguay y Perú. Proyecto FAOUNESCODGCS/ItaliaCIDEREDUC. Italia.
- Fernández, H., Melero, J. (2005). Situaciones en el escenario del aula. Argentina: McGraw, Arg.
- Ferreiro, R. (2003.) Estrategias Didácticas del aprendizaje cooperativo. México: Trillas.
- Gaviria, S, & Pamplona, M. (2011). Programa Aceleración del Aprendizaje en El Institución Educativa Guadalupe Sede Graciela Jiménez de Bustamante. Medellín.
- Ghiso, A. (1998). De la Práctica Singular al Dialogo con lo Plural. Aproximarse a otros Tránsitos y Sentidos de la Sistematización en Épocas de Globalización.
- Goetz, J., & M. LeCompte (1988). Etnografía y diseño en investigación educativa. (Antonio Ballesteros, Trad.). Madrid: Morata.
- Hernández, S., R, Fernández, & Baptista, L. (2006). Recolección y análisis de los datos cualitativos. México: McGraw Hill.
- Hernández, Jorge & otros (2006). La Ruta para el maestro. Modelo Educativo Aceleración de Aprendizaje. Bogotá: San Martin Obregón.
- Jara, O. (2001) Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias CEP Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Costa Rica.
- Jara, O. (2009) La Sistematización de Experiencia y Las Corrientes Innovadoras del Pensamiento Latinoamericana, una Aproximación Histórica. Dialogo de Saberes. Caracas.
- Jara, O. (2010) La Sistematización de Experiencias: Aspectos Teórica Y Metodológica. MEN, Corpoeducación, Federación Nacional de Cafeteros. Manual Operativo (2004 p. 9-12)
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y los referentes de calidad emitidos por el Unicef, Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (2012), Unicef Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, (2002)
- Municipio de Bello. Plan de Desarrollo Municipal, (2012-2015)
- Municipio de Bello (2012). Evaluación de la articulación del Plan Educativo del Municipio de Bello con el Plan Sectorial y el Plan Decenal de Educación.

- ONU (2009). Convención sobre los Derechos del Niño. Observación general nº 11. Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la convención. Comité de los derechos del niño. Naciones Unidas. Ginebra
- OREALC/UNESCO (2011). Temas educativos centrales en América Latina y el Caribe. Encuentro Preparatorio Regional 2011. Naciones Unidas-Consejo Económico y Social. ECOSOC-RMA, Borrador 2.
- Ortega, & Olmedo, J. (2000). Sobre el Proceso de Recontextualización del Conocimiento. En revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad del Cauca. Vol. 4 No 5. Popayán. Diciembre de 2000.
- Piaget, J. (1977). Psicología y epistemología (5ª edición). Barcelona: Ariel.
- Páez, E. (2002). Programa Presidencial de Derechos Humanos. Niñez y conflicto armado en Colombia; Convenio del Buen Trato-Fundación Restrepo Barco.
- Quiceno, H. (1999) La Pedagogía Como Disciplina Fundante. Ponencia presentada en el Seminario Permanente “Al Formación del Profesor Universitario”. I.E.P. Universidad del Valle, Cali.
- REDUC, CIUP; 2004. La educación rural en Colombia estado del arte.
- Senge, P., Cambren-Mc Cabe, & Timothy, L. (2002). Escuelas que aprenden, la quinta disciplina. Bogotá: Norma.
- SERVÍN. (2006). Modelos pedagógicos. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. <http://www.iucesmag.edu.co/reglamentos/modelos.pdf> Consultado Octubre 22/09.
- UNICEF - UNESCO (2008). Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. UNICEF / UNESCO, Nueva York, USA.
- UNESCO - UIS (2012). ICT in education in Latin America and the Caribbean. A regional analysis of ICT integration and e-readiness. Montreal: UNESCO.
- Vigotsky (1983). La teoría del aprendizaje. Ediciones Morata
- Zambrano, & Leal, A. (2001). Pedagogía, Educabilidad y Formación de Docentes. Nueva Biblioteca Pedagógica. Cali.

Zuñiga, M. (1997). Foro Nacional: la educación de jóvenes y adultos en la transición al siglo XXI, preparatorio de la V conferencia mundial sobre educación de adultos “. Informe Nacional de Colombia. Cartagena.

Vigotsky (1983). La teoría del aprendizaje. México: Morata

Ruiz, D, & Pachano, L (2006). La *extraedad* como factor de segregación y exclusión escolar, Revista de Pedagogía. V 27. N 78.

Universitat Oberta de Catalunya. Universidad y Sociedad del Conocimiento, rusc@uoc.edu ISSN (Versión en línea): 1658-580X España.

Sitios Web.

Prada, M. (2012). Plan de estudio por Competencias, Secretaría de Educación de Medellín, Institución Educativa Barrio Olaya Herrera. En: www.mineduccion.gov.co/primerainfancia. (Recuperado 11/03/2012)

Organización de las Naciones Unidas. Protocolo Facultativo a la Convención sobre los Derechos del Niño relativo al involucramiento de niños en conflictos armados. <<http://www2.ohchr.org/english/law/pdf/crc-conflict.pdf>>.

Red Latinoamericana y Caribena por la Defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (redlamyc): Informes presentados ante el Comité de los Derechos del Niño: <<http://www.redlamyc.info/seguimiento-a-la-convencion-de-los-derechos-del-nino/informes-presentados-alte-el-comite-de-los-derechos-del-nino/table/4/0/html.html?resetfilters=0>>.

Documento con indicaciones de los principales documentos sobre niñez en Colombia: <http://www.annaobserva.org/web/public/info_paises/pdf/colombia.pdf>. <http://www.elcolombiano.com/Imprimible2.htm>

Ministerio De Educación Nacional. (2009). Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009. En http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf

_____ (2005) Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. En <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue35421.html>.

_____ (2002) Portafolio de Modelos Educativos. Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales. República de Colombia. MEN. Bogotá <http://proyectobrujulajorge120567.blogspot.com/http://brujulaticsjorge120567.blogspot.com/>

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista coordinador (a) programa

Cordial saludo:

Nuestros nombres son Nancy Milena y María Isabel. Somos estudiantes de la universidad UNIMINUTO del programa Trabajo Social. Actualmente estamos realizando nuestro trabajo de investigación acerca de la *Extraedad* y el programa de *Aceleración de Aprendizaje-AA*. Le agradecemos su colaboración en la información suministrada la cual es netamente de interés académico.

BLOQUE I. INTRODUCCIÓN

1. En general ¿cómo percibe Usted la situación de *Extraedad* y el programa de *Aceleración de Aprendizaje-AA* que ha diseñado el Gobierno en beneficio de estas poblaciones vulneradas?
2. En particular ¿Usted considera que la administración municipal de Bello tiene articulado el programa de *Aceleración de Aprendizaje* con sus líneas estratégicas en el Plan Municipal 2012 – 2015 denominado: “BELLO CIUDAD EDUCADA Y COMPETITIVA”?

BLOQUE II. CONTENIDO

3. ¿Cuál ha sido la participación que ha tenido la Secretaria de Educación del municipio de Bello en la ejecución del programa *Aceleración del Aprendizaje*?
4. ¿Cuál es la situación actual de las Instituciones del municipio de Bello en el programa *Aceleración de Aprendizaje-AA*?
5. En materia de recursos económicos otorgados por el Estado para atender el programa AA, ¿Usted considera que han sido suficientes para dar la cobertura y respuesta con calidad al mismo?
6. ¿Cuáles son los recursos actuales en materia de infraestructura locativa y ayudas didácticas asignadas al programa AA para las diferentes Instituciones de Bello que viene implementando el programa? ¿Considera que estos recursos son suficientes para lograr los objetivos institucionales?
7. En cuanto al personal directivo de las Instituciones que ofrecen el programa en el municipio de Bello, ¿qué opinión le merece la gestión que vienen desempeñando sus directores o rectores de las mismas?
8. En cuanto al personal docente, ¿qué opinión le merece el tipo de contratación que el Estado (en este caso la Secretaria de Educación) celebra con estos docentes bajo la modalidad de servicios?
9. ¿Usted considera que las competencias laborales de los docentes asignados al programa AA, cumplen realmente con las necesidades de esta población de aprendices en situación de *Extraedad*?
10. ¿Cómo ha percibido su Dirección el nivel de compromiso de las familias o tutores (cuidadores) de los alumnos respecto al desarrollo del programa?
11. ¿Cuáles considera ser las principales Fortalezas y Debilidades del programa AA, en general en cuanto a su Misión o Vocación se refiere?

12. ¿Qué ajustes considera necesarios realizar al programa AA, a través de la Secretaría de Educación o Ministerio de Educación para que su impacto sea más efectivo?

13. ¿Cuáles han sido las principales estrategias pedagógicas y curriculares que han implementado las Instituciones de Bello para lograr mayor efectividad en el programa AA?

14. Con respecto a la pregunta anterior, ¿cómo evalúa el proceso Enseñanza-Aprendizaje logrado los alumnos de estas Instituciones en los últimos s 2 años? ¿Tiene algunas cifras en materia de cobertura y cualificación de estos alumnos?

15. Por favor ¿tiene algún otro comentario al respecto?

Gracias por su valiosa información

BLOQUE III. CARACTERIZACIÓN

NOMBRE ENTREVISTADO	TIEMPO EN LA COORDIANCIÓN	PROFESIÓN	TIEMPO EN EL PROGRAMA "AA"

Anexo 2. Entrevista directores (as) plantel educativo

Cordial saludo:

Nuestros nombres son Nancy Milena y María Isabel. Somos estudiantes de la universidad UNIMINUTO del programa Trabajo Social. Actualmente estamos realizando nuestro trabajo de investigación acerca de la *Extraedad* y el programa de *Aceleración de Aprendizaje-AA*. Le agradecemos su colaboración en la información suministrada la cual es netamente de interés académico.

BLOQUE I. INTRODUCCIÓN

1. En general ¿cómo percibe Usted la situación de *Extraedad* y el programa de *Aceleración de Aprendizaje-AA* que ha diseñado el Gobierno en beneficio de estas poblaciones vulneradas?
2. En particular ¿Usted considera que la administración municipal de Bello tiene articulado el programa de *Aceleración de Aprendizaje* con sus líneas estratégicas en el Plan Municipal 2012 – 2015 denominado: “ BELLO CIUDAD EDUCADA Y COMPETITIVA”?

BLOQUE II. CONTENIDO

3. ¿Cuál es la situación actual de su Institución en el programa *Aceleración de Aprendizaje-AA*?
4. En materia de recursos económicos otorgados por el Estado para atender el programa AA, ¿Usted considera que han sido suficientes para dar la cobertura y respuesta con calidad al mismo?
5. ¿Cuáles son los recursos actuales en materia de infraestructura locativa y ayudas didácticas asignadas al programa AA? ¿Considera que estos recursos son suficientes para lograr los objetivos institucionales?
6. En cuanto al personal docente, ¿qué opinión le merece el tipo de contratación que el Estado (en este caso la Secretaria de Educación) celebra con estos docentes bajo la modalidad de servicios?
7. ¿Usted considera que las competencias laborales de los docentes asignados al programa AA, cumplen realmente con las necesidades de esta población de aprendices en situación de *Extraedad*?
8. ¿Cómo ha percibido su Institución el nivel de compromiso de las familias o tutores (cuidadores) de los alumnos respecto al desarrollo del programa?
9. ¿Cuáles considera ser las principales Fortalezas y Debilidades del programa AA, en general en cuanto a su Misión o Vocación se refiere?
10. ¿Qué ajustes considera necesarios realizar al programa AA, a través de la Secretaria de Educación o Ministerio de Educación para su impacto sea más efectivo?
11. ¿Cuáles han sido las principales estrategias pedagógicas y curriculares que ha implementado su Institución para lograr mayor efectividad en el programa AA?
12. Con respecto a la pregunta anterior, ¿cómo evalúa el proceso Enseñanza-Aprendizaje logrado en sus alumnos en los últimos 2 años? ¿Tiene algunas cifras en materia de cobertura y cualificación de estos alumnos?
13. Por favor ¿tiene algún otro comentario al respecto?

Gracias por su valiosa información

BLOQUE III. CARACTERIZACIÓN

Institucional:

INSTITUCIÓN	DIRECCIÓN Y TEL	BARRIO	TIEMPO EN EL PROGRAMA "AA"	NO. ESTUDIANTES "AA"

Personal:

NOMBRE ENTREVISTADO	TIEMPO EN LA DOCENCIA	TIEMPO EN LA INSTITUCIÓN	PROFESIÓN	TIEMPO EN EL PROGRAMA "AA"

Anexo 3. Entrevista docentes plantel educativo

Cordial saludo:

Nuestros nombres son Nancy Milena y María Isabel. Somos estudiantes de la universidad UNIMINUTO del programa Trabajo Social. Actualmente estamos realizando nuestro trabajo de investigación acerca de la *Extraedad* y el programa de *Aceleración de Aprendizaje-AA*. Le agradecemos su colaboración en la información suministrada la cual es netamente de interés académico.

BLOQUE I. INTRODUCCIÓN

1. En general ¿cómo percibe Usted la situación de *Extraedad* y el programa de *Aceleración de Aprendizaje-AA* que ha diseñado el Gobierno en beneficio de estas poblaciones vulneradas?
2. En particular ¿Usted considera que la administración municipal de Bello tiene articulado el programa de *Aceleración de Aprendizaje* con sus líneas estratégicas en el Plan Municipal 2012 – 2015 denominado: “ BELLO CIUDAD EDUCADA Y COMPETITIVA”?

BLOQUE II. CONTENIDO

3. ¿Cuál es la situación actual de su Institución en el programa *Aceleración de Aprendizaje-AA*?
4. En materia de recursos económicos otorgados por el Estado para atender el programa AA, ¿Usted considera que han sido suficientes para dar la cobertura y respuesta con calidad al mismo?
5. ¿Cuáles son los recursos actuales en materia de infraestructura locativa y ayudas didácticas asignadas al programa AA? ¿Considera que estos recursos son suficientes para lograr los objetivos institucionales?
6. ¿Qué opinión le merece el tipo de contratación que el Estado (en este caso la Secretaría de Educación) celebra con Ustedes bajo la modalidad de servicios?
7. ¿Usted considera que las competencias laborales de los docentes asignados al programa AA, cumplen realmente con las necesidades de esta población de aprendices en situación de *Extraedad*? o ¿Considera que ustedes requieren de una mayor capacitación para el manejo de estas poblaciones?
8. ¿Cómo es la relación de Ustedes como docentes de estos grupos especiales con los docentes regulares de los demás grupos?
9. ¿Cómo ha percibido Usted el nivel de compromiso de las familias o tutores (cuidadores) de los alumnos respecto al desarrollo del programa?
10. ¿Cómo perciben los padres de familia, tutores o cuidadores del alumno el modelo AA, en cuanto a su normatividad y sistema modular?
11. ¿Cuál ha sido el nivel de apropiación del alumno en el proceso y en las herramientas pedagógicas que Ustedes implementan en el proceso de Enseñanza - Aprendizaje?
12. ¿Cómo están organizados los referentes de evaluación de acuerdo al nivel en que se encuentra el alumno y los tipos de materias o módulos de aprendizaje?

13. ¿Qué estrategias evaluativas se implementan normalmente en el programa desde el ingreso del alumno y mediante su proceso formativo?
14. ¿Cuáles considera ser las principales Fortalezas y Debilidades del programa AA, en general en cuanto a su Misión o Vocación se refiere?
15. ¿Qué ajustes considera necesarios realizar al programa AA, a través de la Secretaria de Educación o Ministerio de Educación para su impacto sea más efectivo?
16. ¿Cuáles son las actividades de valoración global o de diagnóstico inicial cuando ingresa el alumno a la institución y al programa AA?
17. ¿Cuáles han sido las principales estrategias pedagógicas y curriculares que ha implementado su Institución para lograr mayor efectividad en el programa AA?
18. En cuanto a las Estrategia de Intervención Pedagógica (EIP), cómo ha sido el proceso de:
- a. Su implementación.
 - b. Su evaluación formativa por periodo.
 - c. La valoración de los resultados de dichas estrategias.
 - d. Ajustes o mejora a estas estrategias respecto del progreso de los alumnos.
19. En particular, ¿cuáles son los indicadores que Ustedes como docentes vienen midiendo para determinar el nivel de cumplimiento del programa *Aceleración de Aprendizaje*?
20. Con respecto a la pregunta anterior, ¿cómo evalúa el proceso Enseñanza-Aprendizaje logrado en sus alumnos en los últimos s 2 años?
21. Por favor ¿tiene algún otro comentario al respecto?

Gracias por su valiosa información

BLOQUE III. CARACTERIZACIÓN

Institucional:

INSTITUCIÓN	DIRECCIÓN Y TEL	BARRIO	TIEMPO EN EL PROGRAMA “AA”	NO. ESTUDIANTES “AA”

Personal:

NOMBRE ENTREVISTADO	TIEMPO EN LA DOCENCIA	TIEMPO EN LA INSTITUCIÓN	PROFESIÓN	TIEMPO EN EL PROGRAMA “AA”

Anexo 4. Encuesta padres de familia-cuidador.

Cordial saludo:

Nuestros nombres son Nancy Milena y María Isabel. Somos estudiantes de la universidad UNIMINUTO del programa Trabajo Social. Actualmente estamos realizando nuestro trabajo de investigación acerca de la *Extraedad* y el programa de *Aceleración de Aprendizaje-AA*. Le agradecemos su colaboración en la información suministrada que es muy importante para usted y para su hijo (protegido)

I. Contenido.

1. Para Usted el programa de *Aceleración de Aprendizaje-AA* en el que se encuentra su hijo es:

a. muy importante	b. poco importante	c. no es importante.
--------------------------	---------------------------	-----------------------------

2. Con la Institución donde estudia su hijo Usted se siente:

a. muy satisfecha.	b. poco satisfecha.	c. muy insatisfecha.
---------------------------	----------------------------	-----------------------------

3. Desde que su hijo ingresó a esta Institución ¿Usted ha notado que académicamente:

a. ha mejorado bastante.	b. ha mejorado poco.	c. no ha mejorado.
---------------------------------	-----------------------------	---------------------------

4. Desde que su hijo ingresó a esta Institución, Usted ha notado que su comportamiento:

a. ha mejorado bastante.	b. ha mejorado poco.	c. no ha mejorado.
---------------------------------	-----------------------------	---------------------------

¿Por qué razón?: _____

5. Para realizar las tareas y los compromisos de su hijo en la escuela, Ustedes:

a. siempre le ayudan.	b. a veces le ayudan.	c. no le ayudan.
------------------------------	------------------------------	-------------------------

6. ¿Qué es lo que a Usted más le gusta de la Institución donde se encuentra estudiando el niño?

a. el nivel académico.	b. los compañeros.	c. la disciplina.	d. otro ¿cuál?
-------------------------------	---------------------------	--------------------------	-----------------------

7. Por favor ¿tiene algún otro comentario al respecto?

Gracias por su valiosa información

II. *Caracterización.*

Institución	Nombre Alumno	Nombre Entrevistado	Parentesco

Anexo 5. Tablas de tabulación y frecuencia encuesta padres de familia/cuidado.

1. Para Usted el programa de Aceleración de Aprendizaje-AA en el que se encuentra su hijo es:

EVENTO	FRECUENCIA ABSOLUTA (fx)	FRECUENCIA RELATIVA FX (%)
a. muy importante	10	83%
b. poco importante	2	17%
c. no es importante.	0	0%
TOTAL	12	1,00

Base: 12

2. Con la Institución donde estudia su hijo Usted se siente:

EVENTO	ABSOLUTA (fx)	RELATIVA FX (%)
a. muy satisfecha	9	75%
b. poco satisfecha.	2	17%
c. no ha mejorado	1	8%
TOTAL	12	1,00

Base: 12

3. Desde que su hijo ingresó a esta Institución ¿Usted ha notado que académicamente:

EVENTO	FRECUENCIA ABSOLUTA (fx)	FRECUENCIA RELATIVA FX (%)
a. ha mejorado bastante	10	83%
b. ha mejorado poco	0	0%
c. muy insatisfecha.	2	17%
TOTAL	12	1,00

Base: 12

4. Desde que su hijo ingresó a esta Institución,¿Usted ha notado que su comportamiento:

EVENTO	FRECUENCIA ABSOLUTA (fx)	FRECUENCIA RELATIVA FX (%)
a. ha mejorado bastante	7	58%
b. ha mejorado poco	3	25%
c. muy insatisfecha.	2	17%
TOTAL	12	1,00

Base: 12

5. Para realizar las tareas y los compromisos de su hijo en la escuela, Ustedes:

EVENTO	FRECUENCIA	FRECUENCIA
	ABSOLUTA (fx)	RELATIVA FX (%)
a. siempre le ayudan	4	33%
b. a veces le ayudan	7	59%
c. no le ayudan	1	8%
TOTAL	12	1,00

Base: 12

6. ¿Qué es lo que a Usted más le gusta de la Institución donde se encuentra estudiando el niño?

EVENTO	FRECUENCIA	FRECUENCIA
	ABSOLUTA (fx)	RELATIVA FX (%)
a. el nivel académico	3	25%
b. los compañeros	2	17%
c. la disciplina	4	33%
e. otro ¿cuál?	3	25%
TOTALES	12	1,00

Base: 12

Anexo 6. Entrevista padres de familia-cuidador.

BLOQUE I. INTRODUCCIÓN

1. En general ¿Qué opina Usted del programa de *Aceleración de Aprendizaje*-AA en el que se encuentra su hijo?

BLOQUE II. CONTENIDO

2. ¿Usted se encuentra satisfecha con la Institución donde estudia su hijo?
3. Desde que su hijo ingresó a esta Institución ¿Usted ha notado cambios importantes en el niño? ¿Cuáles cambios?
4. Cómo ha sido su relación con la Institución, con la Directora y con los docentes?
5. ¿Qué le manifiesta o cuenta su hijo sobre los compañeritos del colegio?
6. ¿Quién o quiénes de la casa le ayudan al niño en los trabajos y tareas que le colocan en el colegio?
7. ¿Su hijo le dedica el tiempo suficiente a estos trabajos y tareas?
8. ¿Usted confía en que su hijo va a salir adelante gracias a lo que viene aprendiendo en el colegio?
9. ¿En qué aspectos considera Usted se debe mejorar el colegio el programa en el que está su hijo?
10. ¿Qué es lo que a Usted más le gusta de la Institución donde se encuentra estudiando el niño?
11. Por favor ¿tiene algún otro comentario al respecto?

Anexo 7. Encuesta cerrada a alumnos.



Hola niños: Nuestros nombres son Nancy Milena y María Isabel. Vamos a jugar la “carita feliz o triste”

Instructivo: les vamos a entregar a cada uno de usted una hojita con unas preguntas muy sencillas y muy importantes para que ustedes rallen la carita con una “X”. Son 2 caritas: la primera Carita si están muy contentos; la segunda Carita si están Muy tristes. Por favor no miren lo que está haciendo el compañero.



FORMATO PARA ALUMNOS

Mi nombre es: _____



1. ANTES DE VENIR A ESTUDIAR A ESTE COLEGIO, YO ME SENTÍA MUY...

	
---	--

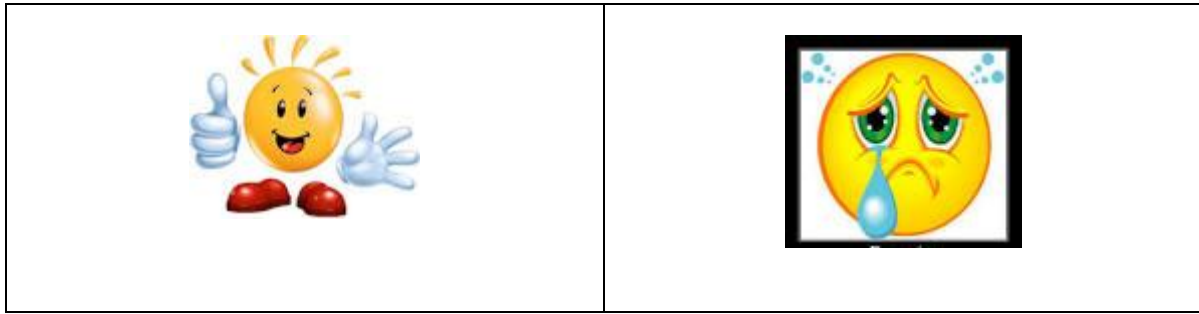
2. AHORA QUE ESTOY ESTUDIANDO AQUÍ EN MI COLEGIO, ME SIENTO MUY...

	
---	--

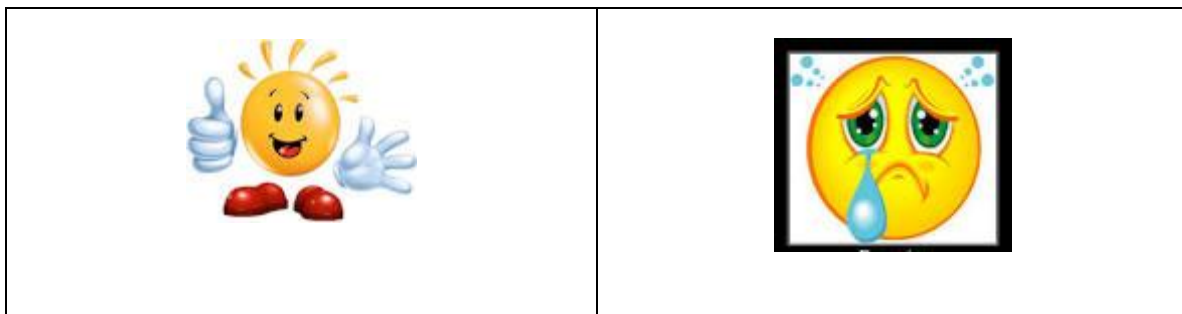
3. DESDE QUE ESTOY ESTUDIANDO AQUÍ EN EI COLEGIO MIS PAPÁS SE SIENTEN MUY...

	
---	--

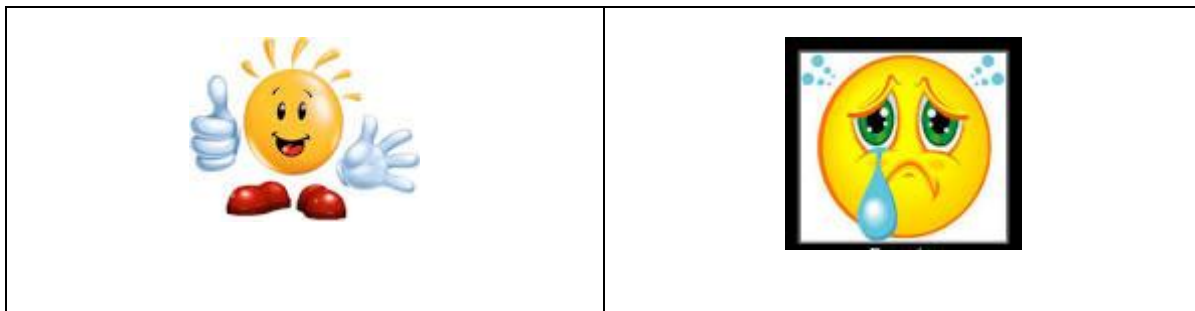
4. LA MANERA COMO MI PROFE ME TRATA ME HACE SENTIR MUY...



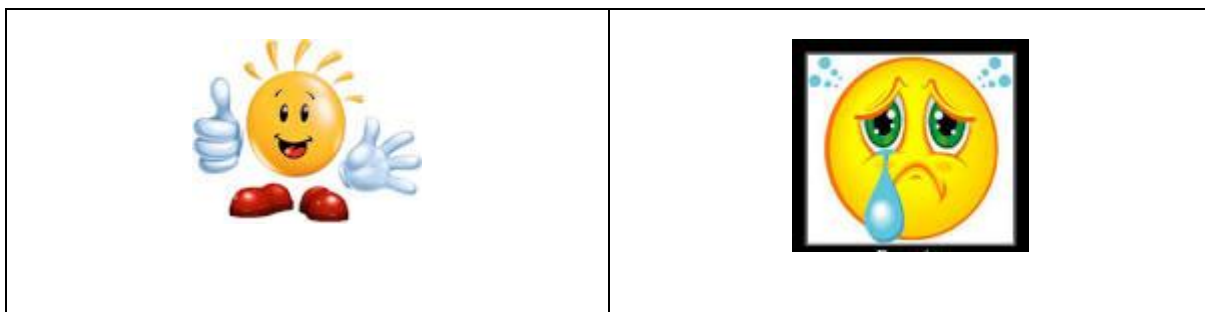
5. LA MANERA COMO ME TRATAN EN MI CASA ME HACE SENTIR MUY...



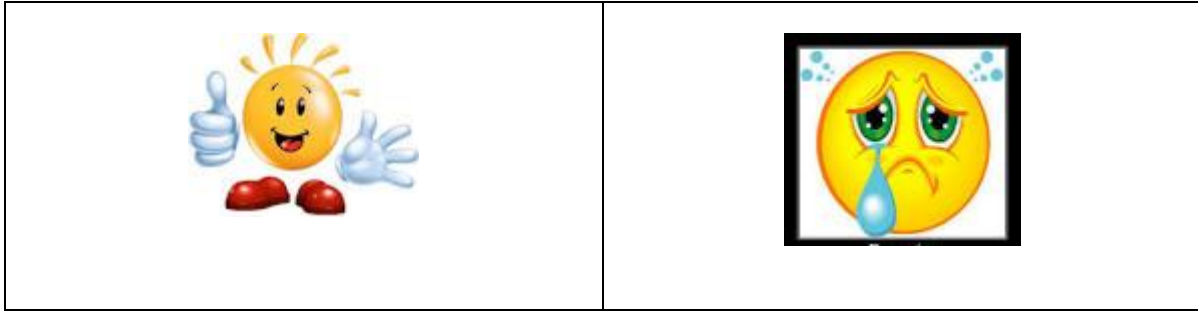
6. MIS COMPAÑEROS DEL SALÓN ME HACEN SENTIR MUY...



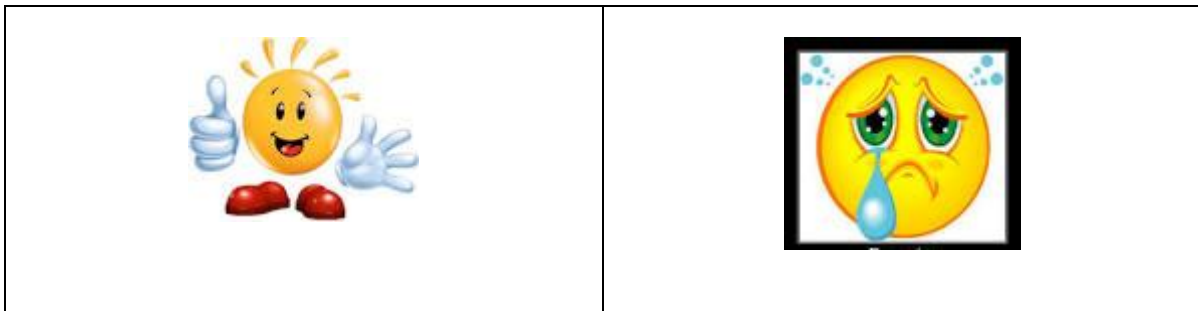
7. LA FORMA COMO MI PROFE ME EVALÚA MIS CONOCIMIENTOS ME HACE SENTIR MUY...



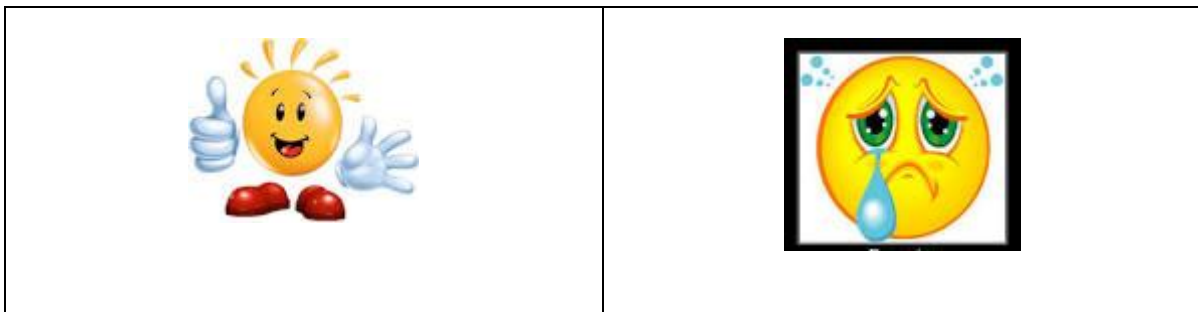
8. CUANDO TENGO DIFICULTADES EN MI CASA Y LE CUENTO A MI PROFE, ELLA SE PONE...



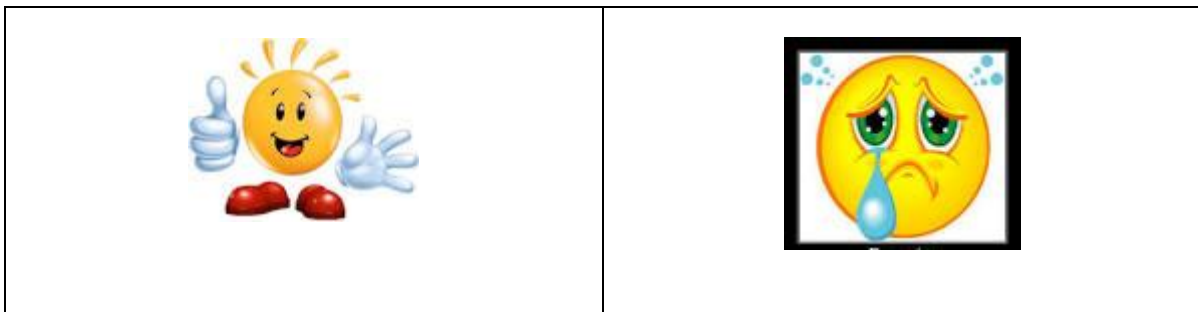
9. CUANDO TENGO DIFICULTAD DE APRENDER ALGUNAS COSAS EN EL COLEGIO Y LE CUENTO A MIS PADRES, ELLOS SE PONEN...





10. CUANDO TENGO DIFICULTAD DE APRENDER ALGUNAS COSAS EN EL COLEGIO MI PROFE SE PONE...





11. LOS EJERCICIOS Y JUEGOS QUE HACEMOS EN EL SALÓN ME HACEN SENTIR MUY...





12. CUANDO NO HAY QUE IR A ESTUDIAR YO ME SIENTO MUY...

	
---	--

13. SI NO PUDIERA VOLVER A ESTUDIAR, YO ME SENTIRÍA MUY...

	
---	--

14. CUANDO ME MANEJO MAL EN EL COLEGIO Y MI PROFE ME LLAMA LA ATENCIÓN, YO ME SIENTO MUY...

	
---	--

BLOQUE CARACTERIZACIÓN

INSTITUCIÓN	DIRECCIÓN Y TEL	GRUPO	NOMBRE DOCENTE

Anexo 8. Tabulación/tablas de frecuencia encuesta alumnos.

1. ¿ANTES DE VENIR A ESTUDIAR A ESTE COLEGIO, YO ME SENTÍA MUY...?

EVENTO	FRECUENCIA ABSOLUTA (fx)	FRECUENCIA RELATIVA FX (%)
a. Triste	51	85%
b. Alegre	9	15%
TOTAL	60	

BASE= 60

2. ¿AHORA QUE ESTOY ESTUDIANDO AQUÍ EN MI COLEGIO, ME SIENTO MUY...?

EVENTO	FRECUENCIA ABSOLUTA (fx)	FRECUENCIA RELATIVA FX (%)
a. Triste	1	2%
b. Alegre	59	98%
TOTAL	60	1,00

BASE= 60

3. DESDE QUE ESTOY ESTUDIANDO AQUÍ EN EI COLEGIO MIS PAPÁS SE SIENTEN MUY...

EVENTO	FRECUENCIA ABSOLUTA (fx)	FRECUENCIA RELATIVA FX (%)
a. Tristes	1	2%
b. Alegres	59	98%
TOTAL	60	1,00

BASE= 60

4. LA MANERA COMO MI PROFE ME TRATA ME HACE SENTIR MUY...

EVENTO	FRECUENCIA ABSOLUTA (fx)	FRECUENCIA RELATIVA FX (%)
a. Triste	2	4%
b. Alegre	58	96%
TOTAL	60	1,00

BASE= 60

5. LA MANERA COMO ME TRATAN EN MI CASA ME HACE SENTIR MUY...

EVENTO	FRECUENCIA ABSOLUTA (fx)	FRECUENCIA RELATIVA FX (%)
a. Triste	17	29%
b. Alegre	43	71%
TOTAL	60	1,00

BASE= 60

6. MIS COMPAÑEROS DEL SALÓN ME HACEN SENTIR MUY...

EVENTO	FRECUENCIA ABSOLUTA (fx)	FRECUENCIA RELATIVA FX (%)
a. Triste	5	9%
b. Alegre	55	91%
TOTAL	60	1,00

BASE= 60

7. LA FORMA COMO MI PROFE ME EVALÚA MIS CONOCIMIENTOS ME HACE SENTIR MUY...

EVENTO	FRECUENCIA ABSOLUTA (fx)	FRECUENCIA RELATIVA FX (%)
a. Triste	7	11%
b. Alegre	53	89%
TOTAL	60	1,00

BASE= 60

8. CUANDO TENGO DIFICULTADES EN MI CASA Y LE CUENTO A MI PROFE, ELLA SE PONE...

EVENTO	FRECUENCIA ABSOLUTA (fx)	FRECUENCIA RELATIVA FX (%)
a. Triste	43	96%
b. Alegre	2	4%
TOTAL	60	1,00

BASE= 45

9. CUANDO TENGO DIFICULTAD DE APRENDER ALGUNAS COSAS EN EL COLEGIO Y LE CUENTO A MIS PADRES, ELLOS SE PONEN...

EVENTO	FRECUENCIA ABSOLUTA (fx)	FRECUENCIA RELATIVA FX (%)
a. Tristes	37	62%
b. Alegres	23	38%
TOTAL	60	1,00

BASE= 60

10. CUANDO TENGO DIFICULTAD DE APRENDER ALGUNAS COSAS EN EL COLEGIO MI PROFE SE PONE...

EVENTO	FRECUENCIA ABSOLUTA (fx)	FRECUENCIA RELATIVA FX (%)
a. Triste	57	95%
b. Alegre	3	5%
TOTAL	60	1,00

BASE= 60

11. LOS EJERCICIOS Y JUEGOS QUE HACEMOS EN EL SALÓN ME HACEN SENTIR MUY...

EVENTO	FRECUENCIA ABSOLUTA (fx)	FRECUENCIA RELATIVA FX (%)
a. Triste	7	11%
b. Alegre	53	89%
TOTAL	60	1,00

BASE= 60

12. CUANDO NO HAY QUE IR A ESTUDIAR YO ME SIENTO MUY...

EVENTO	FRECUENCIA ABSOLUTA (fx)	FRECUENCIA RELATIVA FX (%)
a. Triste	53	89%
b. Alegre	7	11%
TOTAL	60	1,00

BASE= 60

13. CUANDO NO HAY QUE IR A ESTUDIAR YO ME SIENTO MUY...

EVENTO	FRECUENCIA ABSOLUTA (fx)	FRECUENCIA RELATIVA FX (%)
a. Triste	53	89%
b. Alegre	7	11%
TOTAL	60	1,00

BASE= 60

14. SI NO PUDIERA VOLVER A ESTUDIAR, YO ME SENTIRÍA MUY...

EVENTO	FRECUENCIA ABSOLUTA (fx)	FRECUENCIA RELATIVA FX (%)
a. Triste	56	93%
b. Alegre	4	7%
TOTAL	60	1,00

BASE= 60

15. CUANDO ME MANEJO MAL EN EL COLEGIO Y MI PROFE ME LLAMA LA ATENCIÓN, YO ME SIENTO MUY...

EVENTO	FRECUENCIA ABSOLUTA (fx)	FRECUENCIA RELATIVA FX (%)
a. Triste	1	2%
b. Alegre	59	98%
TOTAL	60	1,00

BASE= 60

Anexo 9. Entrevista alumnos que manifestaron no conformidades.

¿Por qué te sentías contento antes de venir a estudiar?

¿Qué es lo que te hace sentir triste con tu profe?

¿Por qué te pones triste por la forma como te traten en la casa?

¿Por qué no te sientes contento con tus otros compañeritos?

¿Por qué cuando te va mal en el colegio tus papás no se ponen tristes?

¿Por qué cuando no tienes que venir a estudiar te pones contento?

Anexo 10. Ficha de caracterización *extraedad*

I. LOCALIZACIÓN

ESCUELA/COLEGIO:	HORARIO:
GRADO:	GRUPO:

II. DATOS PERSONALES

PRIMER APELLIDO:	SEGUNDO APELLIDO:	NOMBRE (s):
EDAD:	FECHA NACIMIENTO:	SEXO:
	Año: __ Mes: __ Día: __	M: __ F: __
DIRECCIÓN Y TEL:	BARRIO:	ESTRATO:

III. DATOS FAMILIARES

NOMBRE PADRE:	OCUPACIÓN:	DIRECCIÓN Y TEL. TRABAJO:
NOMBRE MADRE:	OCUPACIÓN:	DIRECCIÓN Y TEL. TRABAJO:
NOMBRE TUTOR (cuidador):	OCUPACIÓN:	DIRECCIÓN Y TEL. TRABAJO:
NÚMERO DE HERMANOS:	CUANTOS ESTUDIAN:	CUANTOS TRABAJAN:

IV. DATOS SOCIECONÓMICOS

PARENTEZCO	NIVEL EDUCACIÓN	TIPO DE TRABAJO
Padre		
Madre		
Tutor		

V. DATOS DEL HOGAR

Integrantes:

a. Padre	e. ¿Cuántos trabajan? __
b. Madre	f. ¿Cuántos estudian? __
c. Tutor (cuidador)	g. Ingresos mensuales: __
d. Número hermanos: __	h. ¿La casa es propia? __

Tipo vivienda:

TIPO	SERVICIOS
a. Casa	a. Agua
b. Apartamento	b. Luz
c. Vecindad	c. Gas
d. Cuarto	d. Tel
e. Garaje	e. Internet
f. otro ¿cuál?: _____	f. Administración (unidad cerrada)

VI. DATOS SALUBRIDAD

PROGRAMA	DÉFCIT SALUD
a. EPS	a. Visual
b. SISBEN	b. Motriz
c. Particular	c. Cognitivo
d. Ninguno	d. Discapacidad ¿cuál? _____

VI. DIAGNÓSTICO COMPORTAMENTAL

a. Conducta
b. Maltrato familiar
c. Desatención familiar
d. Desnutrición
e. Ausentismo
f. Socialización hogar
g. Rechazo escolar (compañeros/docentes)
h. Consumo psicoactivos (drogas, alcohol, tabaquismo)
i. Antecedentes penales

VII. PROCEDENCIA Y SITUACIÓN ACTUAL

MIGRACIÓN	SITUACIÓN DE CALLE
a. Lugar procedencia: _____	a. Vive en la calle
b. Lugar destino: _____	b. Trabaja en la calle
c. Tipo de trabajo actual: _____	c. Vive en una institución
d. Tiempo dedicado al trabajo	d. Tiempo en situación de calle

VIII. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

TIPO	DESCRIPCIÓN
a. En el hogar	
b. En el trabajo	
c. En el deporte	
d. Artísticas/lúdicas	
e. Otras ¿cuáles?	

IX. DEMANDAS ACTUALES

Descripción general de las necesidades del niño/adolescente:
--